

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

GILSON REDE

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE CURRÍCULOS DOS CURSOS
TÉCNICOS DO CENTRO PAULA SOUZA E DO SENATI:
DESAFIOS E LIMITES

São Paulo
Dezembro/2018

GILSON REDE

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE CURRÍCULOS DOS CURSOS
TÉCNICOS DO CENTRO PAULA SOUZA E DO SENATI:
DESAFIOS E LIMITES

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida e coorientação da Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista.

São Paulo
Dezembro/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

R314p Rede, Gilson
Políticas de internacionalização de currículos dos cursos técnicos do Centro Paula Souza e do Senati: desafios e limites / Gilson Rede. – São Paulo: CPS, 2018.
100 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida
Coorientadora: Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Educação profissional. 2. Currículo. 3. Internacionalização da educação. 4. Educação comparada. I. Almeida, Ivanete Bellucci Pires de. II. Batista, Sueli Soares dos Santos. III. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. IV. Título.

GILSON REDE

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE CURRÍCULOS DOS CURSOS
TÉCNICOS DO CENTRO PAULA SOUZA E DO SENATI:
DESAFIOS E LIMITES

Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Profa. Dra. Helena Peterossi Gemignani

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

São Paulo, 11 de dezembro de 2018

À Anna Bierling Rede (*in memoriam*) pelos
valores transmitidos ao longo de sua passagem
neste plano, e à Patrícia Martins, esposa e
companheira, com muito amor e admiração
incondicionais.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ivanete Bellucci Pires de Almeida, pelas orientações valiosas e parceria na escrita de artigos e trabalhos. Além de acatar minhas produções e propostas sobre o tema e direcioná-las da melhor forma para a elaboração da dissertação, mostrou-se companheira e figura inspiradora nesta importante jornada.

À Professora Doutora Sueli Soares dos Santos Batista, coorientadora do meu trabalho, por toda ajuda e direcionamento na busca da excelência na escrita, análise e argumentação sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Aos Professores Doutores Carlos da Fonseca Brandão, Helena Peterossi Gemignani e Marília Macorin de Azevedo, por comporem as bancas de qualificação e defesa deste trabalho e contribuírem para sua elaboração, com propostas e indicações relevantes sobre o assunto, enriquecendo a pesquisa e proporcionando reflexões acerca do tema.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, cada qual com suas valiosas explanações sobre o mundo do trabalho e da educação profissional.

À Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, representada pelo Professor Almério Melquíades de Araújo, pelos direcionamentos e apoio na obtenção de informações e contatos que embasam este trabalho.

Aos meus colegas de trabalho do Grupo de Formulação e Análises Curriculares, em especial a Professora Doutora Fernanda Mello Demai, pelo acolhimento e oportunidade de aprender continuamente em um ambiente rico de informações e práticas acerca da educação.

À Assessoria de Relações Internacionais do Centro Paula Souza, representada pela Professora Marta Iglesias Farrero e pela Professora Ana Paula Vicari, pelas informações que compõem esta dissertação, e à Professora Elizabete Carolina Tenório Calderon, pelas colaborações significativas relativas à língua inglesa.

Aos mestrandos da Turma 3 do citado programa de mestrado profissional, pelas experiências enriquecedoras e debates ímpares em sala de aula, que inevitavelmente proporcionaram aprendizado valioso.

Por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que integram meu círculo social e profissional, pela compreensão e paciência quando da minha inevitável ausência visando às pesquisas e estudos para a elaboração desta dissertação.

Pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento.

(Dermeval Saviani, Educação Escolar,
Currículo e Sociedade)

RESUMO

REDE, G. **Políticas de internacionalização de currículos dos cursos técnicos do Centro Paula Souza e do Senati**: desafios e limites. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

O presente trabalho teve por objetivo descrever as políticas de internacionalização dos cursos técnicos profissionalizantes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), em São Paulo, Brasil, e do Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial (Senati), no Peru, a fim de compreender como estas podem contribuir para os modelos de construção curricular adotados pelas duas instituições. A troca de experiências e práticas entre países cujos setores produtivos demandam mão-de-obra qualificada, é primordial diante dos desafios impostos pela globalização. As pesquisas que constituem este trabalho são a bibliográfica, contemplando obras sobre os temas Internacionalização, Currículo e Educação Comparada, e a documental, com base nos registros institucionais do Ceeteps e do Senati, além das legislações educacionais dos dois países. Como ferramenta metodológica, foi adotado o estudo de caso múltiplo, com a descrição das políticas de internacionalização do currículo e suas interpretações acontecendo de forma concomitante à coleta dessas informações, corroborada com a amostra de especialistas, dada a *expertise* das duas instituições de ensino abordadas neste trabalho na oferta de cursos técnicos de nível médio. Os dados que embasam este trabalho foram extraídos das leis vigentes nos países, seus respectivos censos escolares, bibliografias e informações oficiais apresentadas nos sites das instituições analisadas. Os registros permitiram a identificação de similaridades e convergência nas suas práticas, indicando que os cursos técnicos de nível médio são concebidos de modo a garantir não apenas as competências voltadas à prática profissional, mas também o desenvolvimento de habilidades que permitam a formação cidadã dos alunos. Foi possível, também, concluir que Ceeteps e Senati adotam metodologias de construção de currículos que estimulam o desenvolvimento pleno e completo das competências profissionais e pessoais propostas em seus cursos. Embora seja válido, o intercâmbio de informações e práticas entre as instituições de ensino profissionalizante mostrou-se limitado, pois não configura uma política pública consolidada, e sim ações isoladas e difundidas internamente. Mesmo assim, legitima a proposta deste trabalho a possível transformação da realidade por intermédio de ações pontuais em ambientes escolares, com projetos específicos e locais na

concepção de currículos cada vez mais adequados às exigências da sociedade, pautados na constante atuação junto aos diversos atores, como empresas, entidades de classe, demais instituições de ensino, com foco na realização de parcerias que fortaleçam o desenvolvimento da Educação Profissional (EP).

Palavras-chave: Educação Profissional. Currículo. Internacionalização da Educação. Educação Comparada.

ABSTRACT

REDE, G. Políticas de internacionalização de currículos dos cursos técnicos do Centro Paula Souza e do Senati: desafios e limites. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

The present research aims to describe the internationalization policies of the technical training courses of Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), in São Paulo, Brazil, and the Servicio Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial (Senati) in Peru, aiming to understand how these can contribute to the models of curricular construction adopted by the two institutions. The exchange of experiences and practices among countries whose productive sectors demand skilled labor, is of paramount importance facing the challenges imposed by globalization. The researches that constitute this work are bibliographical, contemplating papers about the themes Internationalization, Curriculum and Comparative Education, and documentary, based on the institutional records of Ceeteps and Senati, in addition to the educational legislation of the two countries. As a methodological tool, a multiple case study was adopted, with the description of the internationalization policies of the curriculum and its interpretations happening concurrently with the collection of this information, corroborated with the use of a sample of specialists, due to the expertise of the two educational institutions approached in this work in offering professional technical courses. The data that support this work were extracted from the current laws from the countries, their respective school censuses, bibliographies and official information available on the websites of the analyzed institutions. The records allowed the identification of similarities and convergence in their practices, indicating that the technical courses at the intermediate level are designed to guarantee not only the competences aimed at professional practice, but also the development of skills that lead to the citizen education. It was also possible to conclude that Ceeteps and Senati adopt methodologies to build curriculum that stimulate the total development of the professional and personal competences proposed in their courses. Although valid, the experience of exchanging information and practices among vocational education institutions has been limited, since it does not constitute a consolidated public policy, but rather actions that are isolated and disseminated internally. However, the proposal of this study legitimizes the possible transformation of reality through specific practices in school settings, with specific and local projects in the design of curriculum

increasingly suited to the demands of society, based on the constant performance among the various parties, such as companies, class entities and other educational institutions, focusing on the creation of partnerships that strengthen the development of Vocational and Technological Education at the continental level.

Keywords: Professional Education. Internationalization. Curriculum. Comparative Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Ceeteps.....	53
Quadro 2: Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Senati	55
Quadro 3: Matriz Curricular do Curso Técnico em Administração - Ceeteps	62
Quadro 4: Matriz Curricular do Curso Técnico-Produtivo em Administração Industrial - Senati	68
Quadro 5: Instituições internacionais que possuem Acordo de Cooperação com o Ceeteps..	71
Quadro 6: Acordos do Senati com outras instituições de ensino	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – Brasil (em milhares).....	56
Tabela 2: Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – São Paulo (em milhares)	57
Tabela 3: Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – Ceeteps (em milhares).....	57
Tabela 4: Quantidade de matrículas no Ensino Técnico-Produtivo – Senati (em milhares)	64
Tabela 5: Quantidade de matrículas no Ensino Técnico-Produtivo – Peru (em milhares)	65

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Distribuição da matrícula na EP por dependência administrativa – 2017.....	58
---	----

LISTA DE SIGLAS

AGPC	Área de Gestão de Parcerias e Convênios
ARInter	Assessoria de Relações Internacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceeteps	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cenfotur	Centro de Formação em Turismo
Cesu	Unidade de Ensino Superior de Graduação
Cetec	Unidade do Ensino Médio e Técnico
Cetemin	Centro de Formação Técnica Mineira
Cetpro	Centro de Educação Técnico-Produtiva
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EP	Educação Profissional
Etec	Escola Técnica
Fatec	Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs)
Gfac	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Sdecti	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
Senati	Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA ESTUDOS COMPARADOS	19
1.1 Políticas de internacionalização do currículo	25
1.2 Educação Comparada	29
2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO PERU	34
2.1 Educação Profissional no Brasil	34
2.2 Educação Profissional no Peru	46
3 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS E RESPECTIVAS POLÍTICAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS	51
3.1 Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Ceeteps	52
3.2 Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Senati	54
3.3 Políticas de construção de currículos do Ceeteps e do Senati	55
3.3.1 Formulação curricular de Cursos Técnicos de Nível Médio no Ceeteps	56
3.3.2 Formulação curricular de Cursos Profissionais Técnicos no Senati	64
3.3.3 Políticas e programas de internacionalização do Ceeteps e do Senati	70
3.3.4 Convênio entre Ceeteps e Senati	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	91
ANEXO A	92

INTRODUÇÃO

Este estudo tomou por base o processo de formulação curricular adotado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), em São Paulo, Brasil, com o propósito da internacionalização desses procedimentos ao compará-los com outra instituição de ensino profissionalizante, situada no Peru - Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial (Senati) - cujos resultados apontam para uma direção comum às duas instituições que oferecem Educação Profissional (EP) na América Latina.

O Ceeteps está presente em aproximadamente 300 municípios paulistas, administrando 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 71 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 292 mil alunos em cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores Tecnológicos (CEETEPS, 2018). A instituição iniciou suas atividades em 1969, sendo resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

O Senati foi idealizado em 1960 por empresários da Sociedade Nacional de Indústrias do país, com o intuito de capacitar milhares de jovens na atividade industrial manufatureira e nos trabalhos de instalação, reparação e manutenção. Um ano depois foi criado pela lei peruana sob nº 13.771, e em 2017, atingiu 81 centros de formação e capacitação em todas as regiões do país, contando com 93.111 alunos em cursos de formação profissional, o que representa 36,7% do total das matrículas do país, contemplando 73 carreiras (SENATI, 2017).

A habilitação profissional objeto da análise no que tange aos modelos de construção curricular do Ceeteps é o curso Técnico em Administração, que conta com 1.200 horas em sua matriz curricular, ministradas ao longo de um ano e meio, e é oferecido em 297 unidades, com cerca de 24 mil alunos matriculados ao final de 2017. Com relação ao Senati, o curso analisado é o de Administração Industrial, oferecido em um programa de Aprendizagem Dual¹ em 40 unidades, com aproximadamente 11 mil alunos matriculados (2017), e voltado à formação de jovens entre 14 e 24 anos que concluíram seus estudos secundários e desejam desempenhar atividades relacionadas com tarefas produtivas diretas da indústria.

Pelo fato de os cursos Técnicos de Nível Médio serem concebidos de modo a garantir a formação cidadã dos alunos e também o desenvolvimento de competências técnicas, nota-se a necessidade de consulta às instituições parceiras ofertantes desses cursos, pois estas podem contribuir ao relatar seu rol de experiências e metodologias pedagógicas, bem como aos

¹ Parceria da instituição de ensino com empresas e demais organizações, de modo que o aprendizado do aluno seja incrementado com práticas profissionais dentro dos ambientes produtivos.

diversos atores envolvidos no seu oferecimento, como escolas, comunidade regional, professores e empresas, validando essa disponibilização para diferentes públicos.

No processo de formulação curricular, a investigação despertou o interesse em verificar as modalidades de formação ofertadas, e para tanto, tornou-se primordial a análise dos seus currículos, dada sua evidência e importância no sistema educacional, algo que ganhou dimensão importante com os debates recentes sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil.

A pesquisa proposta dividiu-se, em um primeiro momento, na análise sobre a evolução do tema “Currículo” e sua importância quando da concepção dos cursos de EP de nível médio ofertados no Brasil. Por ser elemento primordial para o entendimento do processo educacional, a partir dessa análise foi possível compreender as ações adotadas pelas instituições no que tange à oferta de seus cursos profissionalizantes.

Outro ponto essencial para a compreensão deste trabalho são as legislações de EP tanto do Brasil como do Peru, contemplando os principais fatos históricos que delinearam esses regramentos. Para tanto, foi analisado o cenário da EP brasileira, desde sua concepção, que remete ao século XVIII, até os dias atuais, contemplando a análise do assunto para que, fundamentalmente, fosse possível compreender sua trajetória. Também foram analisadas as leis da EP peruana, contemplando seus principais marcos e fundamentos, para traçar um paralelo entre os sistemas educacionais dos dois países.

Importa ressaltar que, em ambas as nações, reformas educacionais recentes remodelaram a oferta de seus cursos – eventos que serão citados no decorrer da investigação, pois as modificações propostas, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, acarretaram em significativas mudanças na formação dos estudantes de nível médio.

A questão da pesquisa proposta aborda como os processos de formulação curricular adotados no Brasil (Ceeteps) e no Peru (Senati) podem ser analisados com vistas na internacionalização dos modelos dos seus cursos técnicos de nível médio. Baseado nisso, este estudo teve como objetivo identificar os modelos de construção curricular adotados por duas instituições de EP, localizadas na América do Sul, e analisar seus currículos sob a perspectiva da internacionalização, além de descrever os principais pontos de convergência e divergência das práticas dos dois países.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi o estudo de caso múltiplo, com o levantamento de informações sobre as instituições de ensino contempladas em função das experiências quando da oferta de cursos técnicos profissionalizantes.

Na primeira seção foram descritas a evolução do currículo, inclusive da EP, e as políticas da sua internacionalização e da educação em geral, com análises sobre a importância de estudos comparados para legitimar a proposta, abrangendo instituições envolvidas na oferta da EP em âmbito continental, de modo a contribuir com a troca de experiências que podem ser aplicadas em outras nações, promovendo intercâmbio. Na sequência, a compreensão dos regramentos e das características fundamentais da EP brasileira e peruana proporcionou vasta gama de informações relevantes que embasaram a pesquisa.

Na terceira seção foram caracterizadas as instituições de ensino analisadas, descrevendo os níveis e modalidades de formação por elas oferecidos, e suas práticas voltadas a construção de currículos. Foram abordadas, também, as políticas de internacionalização do Ceeteps e do Senati, e ao final, tecidas as considerações finais sobre o estudo de caso múltiplo que norteou a pesquisa.

1 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA ESTUDOS COMPARADOS

O tema “Currículo” ganha importância no mundo da educação por ser um elemento com dimensões culturais e de poder no planejamento do processo escolar. Por intermédio da sua aplicação, é possível modificar a realidade das instituições de ensino, desde que seja concebido como algo factível e executável nas escolas, quer seja de níveis fundamental, médio ou superior.

Não há uma definição consensual acerca da terminologia “currículo”, pois este é considerado muito complexo pelos autores que discorrem sobre o tema, fazendo com que sua conceituação permeie por diversos escopos. Saviani (2016) o aborda de forma prática em sua operação nas instituições de ensino, contemplando sua efetividade:

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. (p. 55)

Ramos (2016) ressalta o caráter delimitador e metodológico do currículo, indicando que este seria o percurso do estudante segundo um plano e uma prescrição a serem cumpridos, controlados e avaliados pelo professor, e que ao seu final, o produto deve corresponder aos objetivos previamente estabelecidos, reforçando a sua característica controladora.

O currículo transmite a ideia de um instrumento metodológico, porém, também é imbuído de aspectos identitários, ganhando vida quando aplicado nas unidades escolares. Embora muitos o vejam como restritivo e burocrático, e por vezes pode sê-lo, o currículo possui características emancipadoras e práticas - em seus trabalhos sobre concepções do Projeto Político Pedagógico, Veiga (1998) ressalta o caráter organizacional e social do currículo, indicando que este traduz identidade aos agentes que o ministram:

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o

currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (p. 26-27)

Com base nesses conceitos introdutórios sobre currículo, é preciso analisar o processo da sua construção. Ao longo do tempo, esta evoluiu por conta do desenvolvimento da sociedade como um todo, onde seus agentes e atores demandaram por mudanças estruturais nos processos educacionais. Apple (2011), em suas considerações, contempla a relação entre os métodos de elaboração curricular com a realidade do país, além de indicar a importância da educação quando do exercício da cidadania por parte de qualquer indivíduo:

[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação ao bem comum. [...] (p. 51-52)

O autor evidencia que existe um grande desafio além da concepção do currículo; fazer com que este se transforme em um documento formal, a ser compreendido por todos os agentes escolares, e que culmine em práticas pedagógicas factíveis. O autor aborda, também, a importância dos aspectos éticos, políticos e democráticos contemplados na concepção dos currículos, apontando a sua complexidade e revelando certa preocupação na sua condução:

[...] a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmulas simples. Existem sim ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades. Entretanto, uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também frequentemente contraditórios. Sejam quais forem esses objetivos e resultados, entretanto, o fato é que há pessoas de verdade sendo tanto ajudadas quanto prejudicadas dentro desses edifícios. E não é quimerizando e deixando de enfrentar o que podem ser alguns dos efeitos mais poderosos do sistema educacional que eliminaremos esse fato. (p. 56-57)

Moreira e Silva Junior (2017), em artigo publicado sobre currículo de escolas públicas, ao mesmo tempo em que destacam o caráter elitista contido nas origens da escola, destacam as instituições de ensino como redutos promissores de promulgação do conhecimento e da democracia:

[...] a escola se firmou na modernidade como o local regulador do corpo e da mente. Um espaço que produz e reproduz uma visão específica de mundo, com base na visão do dominador. Todo conhecimento produzido pelo dominador/colonizador foi encarnado na escola, tendo-se como exemplos a

planificação do globo terrestre em geografia, no qual se situa o continente europeu como o centro do mundo, assim como a história contada segundo a versão do homem branco e desbravador. Assim, as críticas direcionam-se ao modelo de escola e de construção e preservação de conhecimentos produzidos na modernidade. Contudo, [...] essa instituição ainda desempenha um relevante papel social, o que justifica a luta por sua potencialidade na valorização das diversas subjetividades que coabitam em seu interior, assim como pela difusão do conhecimento escolar para todos. (p. 493)

Costa e Gamboa (2012), ao discorrer sobre os desafios contidos na educação básica, apresentam informações acerca das expectativas das juventudes geradas pelas propostas de renovação do Ensino Médio, ressaltando não apenas as reformas governamentais, mas também os anseios da sociedade e a verdadeira função dessa etapa educacional:

[...] As reformas que ora vêm sendo implantadas no segmento médio, diante da complexidade competitiva no mundo do trabalho, precisam conduzir à auto-formação dos egressos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de potencialidades perante um mundo em constante ebulição e velozes transformações.

[...] A escola pública precisa ser verdadeiramente democrática abrindo-se para as reformas; contudo não só as constantes nos documentos orientadores da inovação. Formação no Ensino Médio demanda preparação para a vida; portanto, a possibilidade da compreensão, antes, de si mesmo, das potencialidades e de valores éticos imanentes para as relações de convivência, como sujeitos ativos e críticos na transformação da sociedade. (p. 26)

Gomes (2007), em sua obra sobre currículo e diversidade, discorre sobre a aprendizagem como algo indissociável da natureza humana, e esta se consolida quando efetivada em ambientes plurais e heterogêneos, fortalecendo e ampliando o campo de atuação dos currículos:

A educação, de uma maneira geral, é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes [...]. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este último [...] não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade. (p. 18)

Elemento fundamental na elaboração do currículo, o saber docente é fruto de um exercício da prática em sala de aula. Mesmo assim, não se limita pura e simplesmente à aplicação desses conhecimentos, e sim à construção de algo maior, como aponta Tardif (2014):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...] (p. 36)

O autor indica que os docentes ocupam lugar privilegiado na escola por conta do seu retrospecto de aprendizado e experiências. Isto, por vezes, pode ser considerado pela sociedade como suficiente para a elaboração de um currículo - formal como o conhecemos - porém, não é o bastante, pois carece de participação mais diversificada de atores que possam contribuir com sua consolidação.

Fundamentalmente, o currículo formal é delimitador, e por sê-lo, demanda estudos pormenorizados, para que seu campo de abrangência seja suficiente para formar não apenas profissionais aptos ao mundo do trabalho, mas principalmente, cidadãos cientes de suas obrigações e contribuições por algo melhor. Tardif (2014) traz um novo conceito – o “saber curricular” – e o destaca como elemento importante nesse processo:

[...] Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (p. 38)

A construção e a aplicação de um currículo formal passam pelos saberes docentes. É inegável a importância das experiências nesse processo, desde que associadas a análises da sociedade como um todo (discentes, seus pais, setor produtivo, entre outros), o que resultará em um documento com características emancipadoras e funcionais à escola e seus agentes.

Megid Neto e Moreira (2013), em suas pesquisas com intuito de investigar o processo de formação, atuação e prática profissional de professores que atuam em cursos Técnicos de Nível Médio, ressaltam a experiência do docente como fator-chave na operação das aulas:

[...] na sua maioria os professores [...] agem de acordo com suas convicções e bom senso. Partindo de representações construídas em modelos da sua própria experiência anterior vivida no papel de alunos, esses profissionais de ensino elaboram seus esquemas significativos do que é “ser professor”. [...] esses profissionais tentam reproduzir seus antigos professores ou até mesmo superá-los da melhor forma possível, evitando atitudes que lhes tenham desagradado enquanto alunos. Portanto, mesmo não tendo formação específica para a docência, baseiam-se em conceitos próprios, em modelos idealizados e representativos da imagem do professor e em sua atuação e prática. Reproduzem suas próprias experiências bem-sucedidas como alunos, emanadas de sua própria individualidade e personalidade e têm, como referencial, antigos professores com os quais mais se identificaram. (p. 60)

O currículo possui interdependência com outros campos - científico, tecnológico, econômico, social, político - que os influencia e é influenciado, promovendo uma relação de troca positiva e voltada às mais diversas demandas, portanto, para sua elaboração, não se deve apenas considerar experiências anteriores de quem os executa, mas sim todo o arcabouço de informações e fatores relevantes impostos pela sociedade.

Com base nessas premissas, a continuidade desta investigação trafegou pelos conceitos pertinentes aos currículos da EP, que possuem características próprias e são importantes ferramentas na condução de cursos voltados à formação neste nível escolar.

Há algumas décadas, o currículo vem sendo definido, analisado e utilizado sob diversos prismas, embora sempre se volte àquilo que os alunos estudam, sendo citado, em grande parte das vezes, como um elemento regulador do processo educacional. Sacristán (2013), autor e pesquisador do tema, define currículo pautado em diversos aspectos. Para este trabalho, foi utilizado um conceito que contempla a sua função organizadora e, ao mesmo tempo, limitadora:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conceitos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (p. 17)

A função reguladora do currículo fica evidenciada nas práticas escolares, servindo como um normativo que delinea todo o processo pedagógico e organizacional das instituições de ensino, como aponta, na mesma obra, o autor:

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. [...] o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que têm um começo e um fim, com um desenvolvimento estre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável. (p. 18)

Importante ressaltar que a abordagem sobre currículo almejada neste trabalho objetiva contemplar o seu conceito de forma mais organizacional e menos impositiva, embora possua essa característica em sua essência. Independentemente dessa proposta, a sua análise sob o

prisma da regulamentação é necessária, pois proporciona delineamento da área de atuação e controle do currículo. Como afirma Demai (2017), “desses elementos de significação pode-se depreender que o currículo é (ou deve ser) um direcionamento preciso, uma condução por um caminho, que deve ser o menos tortuoso e mais certo para o alcance de objetivos”.

Experiências de inovação curricular no ensino superior, ainda que incipientes, também incitam a análise de modelos diversificados na EP de Nível Médio, pautadas nas modificações feitas na legislação ao longo do tempo, como propõem Pereira, Mercuri e Bagnato (2010):

Propostas de inovação curricular em amplos aspectos só foram possíveis a partir da abertura da política de educação e com a flexibilização curricular como um princípio dessa política. Somente a partir de 1996, com a promulgação da atual LDB, é que temos na legislação a condição da flexibilidade e do atendimento às peculiaridades de cada instituição educacional. Assim, a condição para a inovação curricular, datada do final da última década do século XX, se torna uma possibilidade recente para que estas possam ser sistematizadas, avaliadas e difundidas [...]. (p. 201)

No Brasil, a formulação curricular dos cursos de EP de Nível Médio, objeto deste trabalho, pauta-se na Seção IV, artigo 36, da Lei 9.394 de 1996. O artigo 36-A, da Seção IV-A da mesma Lei, indica, em linhas gerais, o modo da oferta desses cursos.

[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB) nº 6 de 2012, que define *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, é o instrumento em que constam os procedimentos para a sua oferta. Destaca-se seu artigo 14, que caracteriza os currículos:

Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (BRASIL, 2012)

O Ministério da Educação (MEC) publica o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) - documento em que constam informações relevantes, como as denominações dos cursos e respectivos eixos tecnológicos, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima, carga horária mínima dos cursos e é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. Este normativo direciona a construção dos currículos do ensino profissional, servindo de parâmetro para as instituições que o ofertam. Importa citar que o Ceeteps possui supervisão delegada de seus cursos, ou seja, tem autonomia perante o órgão regulador para elaborar e implementar seus planos curriculares.

Com relação ao Peru, a lei nº 28.044, em seu capítulo III, artigo 44º (Currículo e Avaliação), indica que:

[...] cada Centro de Educação Técnico-Produtiva elabora seu projeto institucional e define os currículos das diferentes especialidades considerando os requisitos laborais em seu âmbito de atuação; as mudanças do entorno; os ritmos de obsolescência da tecnologia; o desenvolvimento do conhecimento e as características dos estudantes. (PERU, 2003)

As instituições de formação analisadas neste trabalho, ao mesmo tempo em que possuem regramento para construção curricular, também têm autonomia e foco nas demandas da sociedade. Dessa forma, para uma investigação mais detalhada, faz-se necessário caracterizar seus sistemas de EP, detalhando os acontecimentos que moldaram suas políticas educacionais ao longo do tempo, que constará do capítulo 2.

1.1 Políticas de internacionalização do currículo

Sob a perspectiva da internacionalização do currículo, esta demonstra potencial de aproximar práticas institucionais amplas e diversas, mediante análise de outros modelos, que podem contribuir ao aprendizado não só do aluno, mas das escolas como um todo. Por conta do evento da globalização, que segundo Sacristán (2002) pode ser definido como as interconexões entre países ou partes do mundo, que culminam no intercâmbio de formas de pensamento, cultura, ciência e tecnologia, é preciso analisar pontos de excelência das

organizações que os praticam e adaptá-los, desde que possível, a outras estruturas.

Segundo Leask (2015), o currículo internacionalizado abrange características linguísticas, culturais e, principalmente, pedagógicas, e para ser configurado como tal, deve ser sistematizado e capaz de proporcionar resultados mensuráveis e aplicáveis, contemplando a aprendizagem dos diversos atores envolvidos no processo curricular – instituições de ensino, alunos, comunidade, setor produtivo, entre outros.

A internacionalização da educação através do currículo é um processo que não objetiva, apenas, comparar dois agentes (países, geralmente), mas também contribuir com o desenvolvimento e com a transferência de conhecimento que ultrapassa fronteiras, buscando soluções comuns e executáveis dentro das políticas educacionais propostas:

[...] a internacionalização pelo currículo trata de garantir a infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Dito de outra forma [...] desenvolve-se por atividades intelectuais que questionam a monocultura do saber, pela curiosidade em torno dos paradigmas ausentes, bem como pela identificação dos paradigmas emergentes e de suas possibilidades como subsídios ao currículo. (LUNA, 2016, p. 37)

Em artigo voltado a internacionalização do currículo da Educação Básica – nível em que está a EP de Nível Médio –, Thiesen (2017) discorre sobre a problemática da globalização da educação e do currículo, construindo sua definição conceitual sobre o tema:

[...] compreendo internacionalização do currículo na Educação Básica como um movimento, ainda inicial, com motivações de natureza política e econômica, que se fortalece mobilizado predominantemente por influência de organismos estatais ou privados – os quais operam em espaços e instâncias transnacionais. Por distintas estratégias e instrumentos, induzem estados nacionais e sistemas educacionais a desencadearem formulação e implantação de reformas em seus currículos de Educação Básica alcançando, inclusive, espaços escolares. São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino. (p. 1003-1004)

O autor menciona a possibilidade de adotar novas configurações dos currículos e da educação, pautadas em políticas públicas exequíveis baseadas em experiências bem-sucedidas em outras nações. Ressalta, ainda, a necessidade de envolvimento das organizações responsáveis pela educação nesse processo, pois a internacionalização deve ser construída e idealizada pelas autoridades educacionais, não se limitando apenas ao esforço acadêmico de pesquisadores.

Especificamente em países como o Brasil, essa prática ainda se mostra incipiente, mas promissora, pois “ainda que as formulações propostas para a educação por esses organismos, em geral, não tenham destinação mais específica para os currículos da Educação Básica, seus textos, como discurso, implicam nos contextos onde as práticas se efetivam” (THIESEN, 2017, p. 1006), o que demonstra a importância que esse nível de ensino requer.

Moreira (2014) traz indagações sobre a construção curricular associada ao fenômeno da globalização, o que faz refletir sobre o processo de internacionalização proposto neste trabalho:

O fenômeno da globalização, que parece caracterizar o panorama mundial contemporâneo, é real ou é mera ideologia? É inevitável? É irreversível? Que papel se reserva ao Brasil nesse cenário? Como a globalização tem afetado a economia política, a cultura e o sistema educacional de diferentes países? A autonomia dos sistemas educacionais nacionais tem sido reduzida? Há alguma organização educacional internacional ou agenda internacional que esteja criando uma nova hegemonia em termos de currículo, ensino e práticas pedagógicas, bem como em termos de políticas de financiamento, de pesquisa e de avaliação? Tais fatores e produtos são simétricos ou homogêneos em suas implicações para distintos países e regiões? [...] (p. 4-5)

O autor, cinco anos antes, já alertava para o movimento dos estudos sobre currículo de forma global, indicando que os estudos acerca do tema já estavam passando por transformações e “a internacionalização de um campo, tão afetado por culturas nacionais distintas, tem demandado novas linguagens e novos públicos que possam produzir novas narrativas” (MOREIRA, 2009, p. 368). No mesmo artigo, estimula a socialização dos saberes sobre currículo, de modo a produzir efeitos nos processos de planejamento educacional, pois “o apoio às conversas acadêmicas, que se verificam no interior e além de fronteiras regionais e nacionais, constitui um esforço por aprofundar e socializar as pesquisas e os estudos que se centram no conteúdo, no contexto e no desdobramento do processo educativo” (p. 378).

O ambiente escolar é multicultural e influenciado por diversos agentes sociais. Tal pensamento é corroborado por Leask (2015), que relaciona a globalização como fator preponderante no movimento de internacionalização do processo educacional, pois “todos os estudantes viverão em um mundo globalizado, como profissionais e cidadãos, e isso representa uma lógica comum para a internacionalização”, sendo possível concluir que a análise de modelos educacionais estrangeiros é parte fundamental do processo de concepção do ensino, de modo a tornar dinâmica e atual a forma pela qual são idealizadas as políticas públicas voltadas à educação.

Carvalho (2013) compartilha do mesmo pensamento com relação à implementação dessas políticas, indicando que “não se pode desprezar a validade metodológica e instrumental dos estudos comparativos, especialmente quando se considera que existe um processo econômico-financeiro de globalização, com desdobramentos políticos, culturais e educacionais” (p. 426), o que legitima tanto o processo de internacionalização das práticas educacionais, como os estudos de Educação Comparada – metodologia que será detalhada nesta investigação.

Não é usual encontrar estudos associando currículo, em sua essência, à estudos de Educação Comparada. Morgado (2017) aborda essa dualidade, corroborando o objetivo desta investigação e sua importância:

[...] se o currículo hoje é reconhecido como um empreendimento social, um projeto formativo e uma construção partilhada de saberes, num processo que associa a aquisição de conhecimentos à formação da pessoa, a educação comparada pode contribuir para que ele se (re)organize em função de referentes mais consonantes com os tempos atuais, oriundos de distintos contextos tanto nacionais como internacionais. Mais ainda, se a educação encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização então, a comparação, ao abarcar distintos sistemas educativos, pode ser uma fonte enriquecedora desse processo. (p. 182)

A narrativa do autor permite concluir que o currículo não pode se restringir a análises limitadas, pois este ganha relevância em contextos mais amplos, onde é possível contemplar práticas mundiais e diversas, enriquecendo sua elaboração e, posteriormente, prática nas unidades escolares.

No que tange à internacionalização do Ensino Superior, Miranda e Stallivieri (2017), em artigo específico sobre o assunto, relatam a “inexistência de documentos do governo brasileiro que explorem, de forma mais clara, a internacionalização da educação superior e que tratem a mesma como uma política pública” (p. 591), e indicam a importância de se tratar o tema de forma mais propositiva, pois faz-se necessária a implantação de uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, frente aos interesses nacionais voltados à educação.

Em artigo que propõe debates sobre a EP brasileira baseados em uma visão internacional comparada, Carvalho e Kipnis (2010) apontam para um novo cenário que preza pela correlação entre educação, trabalho e novas tecnologias, que podem ser postas em prática por intermédio da internacionalização:

A nova perspectiva que o trabalho, em sua relação com a educação e a produção, assume nesse novo cenário configura a perspectiva de formação de jovens e adultos que buscam sua inserção no contexto de um capitalismo flexível, globalizado e conectado pela tecnologia da informação e comunicação. Respostas, ou modelos criados, para a reforma da educação profissional e tecnológica, encontrados em distintos países e realidades apontam para convergências e especificidades, cuja compreensão pode ajudar no estabelecimento de políticas públicas no Brasil. (p. 52)

Almeida e Arce (2018) ressaltam a importância da tríade Ciência-Tecnologia-Educação, alertando para a implementação de políticas de governo que visem a fomentar sua difusão:

[...] não existe Ciência nem Tecnologia sem Educação, e a isso soma-se a condição de que esses três campos são determinados e regidos por políticas governamentais, que se mal-interpretadas ou direcionadas, podem gerar profundos prejuízos de longo prazo não apenas para essas áreas, mas para a economia e sociedade de um país. (p. 122)

Com relação ao Ceeteps, este conta com uma área específica responsável pelas iniciativas de aproximação com instituições de ensino, empresas e centros de pesquisa mundiais, denominada Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), que coordena ações de intercâmbio, capacitações e mobilidade, visando ao aperfeiçoamento e formação de alunos e professores.

1.2 Educação Comparada

Terminologia utilizada, essencialmente, para comparar sistemas educacionais em dois ou mais polos distintos, a Educação Comparada, em sentido amplo, há de ser entendida como uma projeção de forças que levem as gerações mais amadurecidas a influir nas que menos o sejam, para transmitir-lhes as próprias ideias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações (LOURENÇO FILHO, 1963). Todavia, delimitar esse amadurecimento é tarefa complicada e inexata, e desta forma, as comparações podem culminar em resultados onde ambas as partes analisadas podem agregar valor ao seu modelo.

Saviani (2001) apontou para um movimento de comparação de sistemas de educação que advinha desde os anos 1800:

Os estudos de educação comparada remontam ao início do século XIX. Admite-se, como marco inicial desses estudos, a obra de Marc-Antoine Julien, *Esboço e considerações preliminares de uma obra sobre a educação comparada*, publicada em 1817. Sabe-se também que por essa época a motivação para os estudos comparados vinha do interesse em se comparar sistemas educacionais quando os Estados nacionais, que então se

organizavam, se empenhavam, ao mesmo tempo, em organizar também os respectivos sistemas nacionais de ensino. A partir daí, independentemente da situação específica das nações emergentes, tendeu-se a generalizar o recurso à comparação visando a aprender com a experiência dos outros. [...] (p. 7)

Ferreira (2008) cita o surgimento da Educação Comparada na Antiguidade, indicando que as análises de modelos educacionais já eram feitas àquela época, embora sistematicamente só veio a acontecer, de fato, no século XIX:

A Educação Comparada, como é evidente, ressent-se da evolução da reflexão pedagógica, do desenvolvimento científico e da expansão escolar. No seu aspecto não-sistemático encontram-se indícios de Educação Comparada já na Antiguidade, pois, Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que nos permitem distinguir o modo educativo ateniense do espartano e a educação grega da egípcia e da persa. No entanto, a fase dos estudos sistemáticos não podia ter surgido antes da nossa Época. De fato, somente ao longo dela os sistemas educativos nacionais, objeto preferencial dos estudos de educação comparada, se começaram a afirmar, fruto de progressivas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das nações ocidentais. Por outro lado, era natural que a Educação Comparada nascesse no século XIX, ou seja, no mesmo ambiente cultural e científico em que desabrocharam a Anatomia Comparada, a Literatura Comparada, o Direito Comparado, entre outras ciências comparadas. (p. 127)

Ao longo do século XX, autores de diversas frentes propuseram estudos contemplando Educação Comparada. Lourenço Filho, aqui já citado, em 1961 detalhou a sua definição, citando as particularidades que julgou imprescindíveis para que tal método fosse assim caracterizado:

[...] O nome Educação Comparada reserva-se [...] a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. Esse objeto são os sistemas nacionais de ensino. [...] A Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização. (p. 13)

Correa (2011) atribui a expansão do desenvolvimento da Educação Comparada quando do mapeamento de sistemas educacionais, com o intuito de compreender as suas dinâmicas e complexidades, e afirmando que se desenvolve a partir da necessidade de organização das redes de ensino, produto da expansão escolar, por parte dos Estados.

Avançando alguns anos à publicação de Lourenço Filho, Hans (1971) aborda a temática abrangendo a América Latina, dada as características similares entre os países que compõem o bloco:

As repúblicas latino-americanas constituem um campo especialmente interessante para estudos de Educação Comparada, porque talvez em nenhum outro lugar tenhamos a oportunidade de observar a combinação de fatores sociais e tradicionais que aparece na história na educação desses países. [...] As condições econômicas e diferenciação social resultante ainda estão em rápida mudança, exercendo, assim, uma influência marcante na educação [...]. (p. 415)

Os conceitos expostos pelos autores acerca do tema, verifica-se que a Educação Comparada é aplicada em várias esferas educacionais. Comparações empíricas, como aquelas feitas entre o Brasil e o sistema escolar finlandês, é discurso recorrente e dado como modelo, porém não fundamentado quando analisado o cenário socioeconômico dos dois países. Enquanto a Finlândia contava com 5,5 milhões de habitantes em 2016, o Brasil contabilizava 205,8 milhões à mesma época (IndexMundi, 2018). Tal disparidade, quando considerado o aspecto populacional, faz com que o ato de comparar uma nação à outra não é uma ideia razoável; deve ser válida a análise das melhores práticas de cada país e, em havendo possibilidade, sua adequação para posterior implementação.

Estudos mais recentes, como a compilação feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2012, ressalta a importância da análise e interpretação dos sistemas educacionais, não apenas para comparar um país a outro, mesmo porque isso por si só não constrói conhecimento conjunto, mas com o propósito de refletir sobre a sua origem e essência. Kazamias (2012) aponta para essa direção:

A educação comparada é uma *episteme* explicativa/interpretativa que busca compreender e interpretar a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se para ser o que são; não é uma ciência social associada à predição ou orientada à formulação de políticas, ou de aplicação prática. [...] De modo geral [...] sistemas nacionais de educação eram a consequência de constelações particulares e únicas de forças, fatores e tradições sociais, políticas, econômicas e culturais. (p. 58)

Outro aspecto importante da Educação Comparada consiste na análise, também, dos fatores intranacionais. Como a proposta de pesquisa contempla uma Instituição de Ensino localizada em um estado brasileiro com condições demográficas relevantes e grandiosas, estudos comparativos conduzidos em múltiplos níveis são holísticos e mais próximos à realidade. Segundo Bray, Adamson e Mason (2015), pesquisas que consideram vários níveis nas comparações, como geografia, grupos étnicos, currículos e métodos de ensino mostram-se funcionais e legítimas.

Carvalho (2013) ressalta que a Educação Comparada é um relevante campo de estudo, que pode modificar a nossa realidade educativa, pois proporciona um campo de visão de mundo mais extenso e com amplas possibilidades de exploração:

[...] Entendemos que a relevância do estudo comparativo consiste nas possibilidades que ele oferece para se apreender a relação dialética entre os níveis global e local, a articulação entre as particularidades e as tendências globais, e para distinguir da tendência universal o que é próprio/específico de um sistema. Em outros termos, por meio do método comparativo, podemos apreender o objeto de estudo em seu contexto, com base no que lhe é específico, mas sem tratá-lo como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, ou seja, da totalidade social da qual é parte, ou seja, abordá-lo como uma particularidade histórica. (p. 429)

Gomes e Echenique (2018), em obra que aborda as mudanças no Ensino Médio por conta da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a ser detalhada nesta investigação quando da contextualização da EP no Brasil, questionam as possibilidades de articulação da educação básica considerando análises de modelos internacionais, pois antes de abordar casos bem-sucedidos, de soluções a serem transplantadas e, mais ainda, a serem adequadas à própria realidade, cumpre olhar para fora e indagar o que está acontecendo, pois as práticas de internacionalização implicam em ver o outro de forma objetiva, já que as nações, em geral, enfrentam seus próprios problemas, desafios e limites.

Justificada a relevância e funcionalidade dos estudos que tomam por base modelos de ensino adotados por outros países, mais especificamente de um mesmo continente, como proposto neste trabalho, que de certa forma convergem em sua finalidade, a análise preliminar das instituições permite verificar que elas primam pela correlação entre educação e trabalho. A Lei Geral de Educação do Peru, um pouco mais nova que a LDB brasileira, objetiva, a exemplo da nossa legislação, o desenvolvimento de competências profissionais e capacidades empreendedoras nos seus alunos.

De acordo com Zanona (2015), “o foco da EP desloca-se dos conteúdos para as competências, do ensino para a aprendizagem, do que será ensinado para o que será aprendido no mundo contemporâneo e futuro da laboralidade”. Ceeteps e Senati, nos perfis profissionais almejados em seus cursos, ressaltam a importância das formações humanística e técnica dos discentes, além dos preceitos da educação por competências e habilidades, denotando a preocupação em preparar o cidadão para não apenas o mercado, mas para o mundo do trabalho em constante e incisiva evolução.

Em ambos os cenários é possível notar o conhecimento como delineador das práticas de cada país, demonstrando o propósito de se educar para um mercado cada vez mais exigente

e conectado, quer seja pelo ensino vocacionado ou pela disseminação da EP. Detecta-se, também, a preocupação com a garantia de aderência de seus cursos ao mercado de trabalho, contemplando os anseios do setor produtivo e a formação do cidadão.

Outro ponto a ressaltar são os investimentos em infraestrutura e em novas metodologias de aprendizagem nas instituições analisadas. Segundo o periódico *El Comercio*, o Senati, comprometido com a formação de profissionais técnicos e consolidando sua liderança em treinamento tecnológico, implementou em 2017 o primeiro Laboratório Indústria 4.0 na América Latina, o que permite excelente otimização tecnológica para diversas carreiras exigidas pela indústria (2018).

Forte aliada das aulas práticas em laboratórios, a adoção de metodologias de aprendizagem ativa nas Escolas Técnicas do Ceeteps tem ganhado reforço em instalações diferentes das salas de aula convencionais. Unidades construídas mais recentemente já possuem espaços multiuso e de audiovisual. Há, também, locais para desenvolvimento de trabalhos e atividades complementares, como reflexo do avanço da educação por projetos e, conseqüentemente, o reforço das competências empreendedoras (CEETEPS, 2018).

O intercâmbio de práticas adotadas por países vizinhos, dado o crescente avanço tecnológico mundialmente experimentado, é válido e pode definir um estudo comparativo mais completo, direcionado a um país cuja proximidade e similaridade de aspectos sociais podem contribuir com a gestão da EP brasileira. Ademais, também indica que políticas de internacionalização podem ser muito bem aplicadas a esse nível de ensino, pois pode propiciar a adoção de práticas relevantes passíveis de imediata aplicação.

Estudos indicam modelos de sucesso difundidos em países como Finlândia e Coreia do Sul, mas que por vezes se mostram limitados à execução em outras nações. Por consequência, a análise de práticas de países do continente sul americano pode consistir em experiência válida quando da concepção do ensino profissionalizante, dada as características das instituições que ofertam essa modalidade de educação.

2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO PERU

A EP, historicamente, é enxergada como a modalidade de educação que tem como objetivo formar mão de obra qualificada para o desempenho de atividades laborais no mercado de trabalho. Apesar dessa característica fundamental, preza-se que a EP não é, somente, um instrumento de profissionalização do aluno, mas sim um caminho para formação integral do indivíduo, desenvolvendo nele, também, aspectos comportamentais e intelectuais.

Almeida e Batista (2017) relatam a necessidade de se categorizar a EP como um nível de ensino que contemple, também, a formação humanística dos jovens, ressaltando a importância de se elaborar programas condizentes com o anseio da juventude e que contemplem a harmonização entre educação e trabalho:

A oposição entre formação propedêutica e formação profissional reflete os conflitos e as contradições entre educação e trabalho. A compreensão do dualismo estrutural na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige estudos históricos e reflexões sobre as possíveis estratégias de superação desse dualismo sobretudo no cotidiano dos jovens que precisam precocemente escolher entre a escola e o emprego. Disso decorre a importância das pesquisas sobre o currículo nas propostas e programas inerentes às políticas públicas e ações pontuais enfocadas na EPT e também àquelas que visando ao ensino médio, obrigatoriamente, colocam-se frente à necessidade de formação profissional dos jovens. (p. 18)

Para um razoável entendimento do cenário da EP, torna-se primordial a sua caracterização considerando os dois países contemplados nesta pesquisa.

2.1 Educação Profissional no Brasil

O Brasil, com população estimada em 209,1 milhões de habitantes, e território de oito milhões e meio de quilômetros quadrados (IBGE, 2018), é um país de condições socioeconômicas diversas e dimensões continentais. Mesmo com essas características, é regido por uma lei magna de educação – LDB, sob nº 9.394/96. Seu sistema de EP é significativo, contemplado na citada lei, e historicamente, atrelado a fatos relevantes.

As experiências de EP no Brasil tem suas origens baseadas no treinamento de classes menos abastadas, com a criação das fábricas e das escolas normais para ministrar cursos para trabalhadores, que remontam ao século XIX:

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (BRASIL, MEC, 2009)

Várias modificações estruturais aconteceram desde a primeira década do século XIX até a metade do século XX - mudanças nos principais sistemas de governo que migram de monarquia para república, ascensão do capitalismo como sistema econômico, mudança no modo de produção, êxodo rural, entre muitos outros (FIALA, 2016, p. 36), consistindo em fatores delineadores para as políticas de disseminação do ensino profissionalizante.

Segundo o MEC, “a formação para o trabalho no Brasil ocorre desde o tempo da colonização, ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no ciclo do ouro” (BRASIL, 2018).

A forma pela qual a EP foi introduzida no país, mais especificamente em São Paulo, ao final do século XIX, é motivo de críticas por alguns autores, dentre eles Moraes (1996), que discutem e colocam em questão a origem elitista e liberal do ensino voltado ao setor produtivo, que primava pelos interesses dos proprietários do capital:

Em meio ao processo de constituição das condições políticas, econômicas e jurídicas, das formas eficazes de controle do social, conforma-se uma política educacional que atribui ao Estado a tarefa precípua de educar os homens para a vida democrática, capacitando-os também para o desempenho das atividades profissionais, formando-os tanto para a produção agrícola como para a nascente produção industrial.

Coube a uma facção da classe dominante, a seu núcleo republicano, identificada com os interesses do capital cafeeiro originário do oeste paulista, ser portadora de um projeto de mudança social, de construção de um novo padrão de sociabilidade condizente com o avanço das relações sociais capitalistas e, portanto, de uma nova “escola”. (p. 130-131)

Ministro da Instrução Pública, nomeado em 1889, Benjamin Constant propõe, no ano seguinte, reforma com o objetivo de substituir o currículo acadêmico por um currículo prático. Segundo Freitas (2015), a ação foi considerada de caráter elitista e liberal, cujas determinações legais foram importantes para organização dos conteúdos ministrados na educação básica, porém não atingiu seu objetivo, pois o acesso à escola ainda era restrito no final do século XIX.

Em 1909 são criadas dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, que eram destinadas ao ensino profissional (primário e gratuito), consistindo no marco inicial da EP

como política pública no país, instituídas pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro. Em 1927 o Congresso Nacional aprova um projeto que “torna obrigatória a oferta no país nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, sendo prevista uma instância de Inspeção do Ensino Profissional Técnico logo depois em 1930 quando da criação do Ministério da Educação” (BRASIL, 2018).

Marco importante da EP, em 1931, por intermédio do Decreto 20.158, houve a reestruturação do ensino comercial, regulamentando a profissão de Contador, sendo este o primeiro instrumento normativo da EP incluindo a ideia de itinerários formativos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1937 descrevia em seu artigo 129 o trato pioneiro dado ao ensino técnico, profissional e industrial:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937)

Cinco anos à frente, inicia-se a promulgação das leis orgânicas que estruturaram o Ensino Técnico Profissional. Em janeiro de 1942 é organizado o ensino industrial, em 28 de dezembro de 1943 passa a vigorar a lei orgânica do ensino comercial e em 20 de agosto de 1946 é instituída a lei do ensino agrícola. Esses marcos foram introduzidos por Gustavo Capanema, ministro da educação e da saúde pública no governo de Getúlio Vargas nomeado em 1934, e que permaneceu no cargo por 11 anos, até o final do Estado Novo, em 1945 – nesse ínterim, também foi criado o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, com a missão de formar profissionais para indústria nacional. Posteriormente, em 1946, foi concebido o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), com o objetivo de desenvolver indivíduos e organizações para o mundo do trabalho, tendo em vista as oportunidades nas áreas de comércio de bens, serviços e turismo.

Nas décadas subsequentes ao Golpe de 1937, com a instauração do Estado Novo, em 1945, este passa a exercer uma política controladora, propiciando o surgimento de novos padrões e mecanismos de controle da classe operária, com o propósito de atender à intensiva industrialização. Nesse período, Manfredi (2016) destaca o sistema educacional brasileiro e o caráter intervencionista do Estado:

No período que sucedeu o Estado Novo, de 1945 a 1964, o aparato institucional legitimador do sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal, edificado durante o período getulista, não foi desmontado nem alterado significativamente. [...] O Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimento que alicerçaram o parque e o empresariado industrial. [...] Os mecanismos legais e as estruturas formativas historicamente construídas, ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas [...]. (p. 78)

A autora ressalta a dicotomia entre educação escolar acadêmico-generalista e ensino profissionalizante, citando que na primeira os alunos acessavam um produto pronto, um conjunto básico de conhecimentos, naturalmente ampliados a medida que os seus estudos progrediam, enquanto que na segunda os estudantes recebiam informações que seriam relevantes para o exercício laboral, mas que eram insuficientes para a formação integral e cidadã.

No ano de 1946 é votada pela Assembleia Nacional Constituinte uma Constituição considerada democrática, instituindo a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ministro da Educação à época, Clemente Mariani, organizou comissão representada pelas principais correntes do pensamento educacional, que redigiu um anteprojeto de lei a ser enviado ao Congresso, sendo apresentado à Câmara dos Deputados em 1948, e nos anos seguintes, recebeu numerosas emendas e vários substitutivos, e durante treze anos, travou-se intenso debate, no âmbito do Estado e da sociedade civil, entre os que defendiam a prioridade da escola pública e os partidários da liberdade de ensino (CPDOC FGV, 2018).

Em 1961 é publicada a lei 4.024, e em seu Capítulo III – “Do Ensino Técnico”, artigo 47, indicava a abrangência do ensino técnico de grau médio, contemplando os cursos industrial, agrícola e comercial. Em seu parágrafo único, constava que “os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino” (BRASIL, 1961).

Passados dez anos, um marco importante na EP é promulgado no país; trata-se da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, cujo objetivo geral era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Pouco tempo depois, o parecer 45, de 1972, regulamentou a lei, remodelando o ensino médio profissionalizante – ação que, mediante sua implementação sem ampla discussão com a sociedade, também recebeu críticas de especialistas:

A resposta do governo foi intempestiva e burocrática, editando a Lei Federal nº 5.692/71 e, após seis meses, o Parecer nº 45/72, que transformava todo o Ensino Secundário em Ensino Técnico. Não havia qualquer estudo que justificasse tal decisão, nem as escolas (que, até então, ofereciam o Científico e o Clássico) estavam prontas, quanto às instalações e formação ou disponibilidade de professores, para oferecerem cursos técnicos. A intenção de ampliar a formação profissional via Ensino Técnico não era má, mas havia uma presunção e arrogância imensas, em considerar que, num país com tantas e diferentes características regionais, poder-se-ia, de um ano para outro, implantar uma reforma de tal magnitude. (ARAÚJO, 2015, p. 15)

A Lei 5.692/71 sofreu alteração significativa por conta da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, no que tange à profissionalização do ensino de segundo grau. Em seu Artigo 4º, parágrafo 2º, passou a indicar que a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982), extinguindo a obrigatoriedade da formação profissional nesta etapa escolar. Segundo Ghiraldelli Jr (1990), a qualificação para o trabalho, proposta pela Lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, e “o segundo grau se livrou da profissionalização obrigatória mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias” (p. 183).

Em abril de 1976, é promulgado o Decreto 77.362, instituindo o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO) vinculado ao Ministério do Trabalho. Sua constituição era descrita no artigo 2, sendo composto por órgãos dos setores público ou privado, e “destinado a proporcionar oportunidades de formação, qualificação, aperfeiçoamento e treinamento profissional ao trabalhador, em todos os níveis, com vistas a sua mais efetiva participação no processo de desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1976).

Anos depois, em 1982, é promulgada a Lei 7.044, em 18 de outubro de 1982, alterando a lei 5.692/71 no que tange à profissionalização do ensino de 2º grau. De certa forma, veio substituir a “qualificação do trabalho” por “preparação para o trabalho”, passando a classificar este nível de ensino como sendo de 2º grau.

Discussões acerca de ações governamentais voltadas à educação são práticas dos países democráticos, e embates entre diferentes concepções de política educacional pública para os diferentes níveis e modalidades de ensino foram especialmente intensos nas décadas de 1990 e 2000. Entre outros fatores, o cenário educacional brasileiro vivenciou intensamente esses embates por conta da alternância do poder (Brandão, 2012), fato que culminou, inevitavelmente, na promulgação de leis mais detalhadas e discutidas.

Marco educacional vigente, em 1996 foi implementada a LDB, sob nº 9.394, abrindo espaço para consolidar medidas para ampliar o acesso à educação e incentivo do financiamento do ensino brasileiro. Em sua Seção IV detalha os procedimentos de regência do ensino de nível médio, abrangendo a EP visando o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, além da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996).

O Decreto 2.208, de 1997, regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, estabelecendo que “a educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho” (BRASIL, 1997).

Segundo Passos e Pereira (2011), o Decreto 2.208 garantia aos jovens que desejassem realizar a formação profissional a possibilidade de fazê-lo, ao tempo em que cursassem o médio ou apenas posteriormente, quando concluíssem, encerrando a dualidade estrutural na qual a educação média variava entre propedêutico e profissionalizante. Outro ponto relevante é que proporcionava às escolas técnicas e instituições especializadas a chance de focar sua oferta na educação profissional, deixando de assumir a dupla missão de oferta propedêutica e profissionalizante imposta pela Lei 5.692, de 1961, através do segundo grau técnico.

Em 1999, no dia 5 de outubro, é emitido o Parecer do CNE nº 16/99, culminado na Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro do mesmo ano, contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EP de Nível Técnico. Em seu parágrafo único indicava que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1999). O artigo 4º da Resolução delineava a organização da EP de nível médio por áreas profissionais, como Agropecuária, Comunicação,

Gestão, Indústria e Saúde, caracterizando-as e descrevendo as competências gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

O decreto 5.154, marco que regulamenta a EP, publicado em 2004, revogou o Decreto nº 2.208 de 1997 e regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB de 1996, de forma a estabelecer uma nova integração entre os currículos dos ensinos médio e técnico. No § 1º do artigo 4º estava detalhada a forma dessa articulação:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Esta nova regulamentação resultou das disputas políticas advindas da década de 1980, que pregavam a unificação dos ensinos propedêutico e profissional dentro do currículo da educação básica. A princípio, permitia articular e integrar esforços em prol da EP, dando flexibilidade para acesso a este nível de ensino, permitindo ao aluno, inclusive, poder estudar em duas escolas distintas (modalidades concomitante e subsequente).

No ano de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 3, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11 do mesmo ano, institui o CNCT de Nível Médio. Em seu artigo 3º, descrevia que:

Os cursos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio serão organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica. (BRASIL, 2008)

Os eixos tecnológicos descritos no CNCT correspondiam às áreas profissionais indicadas na Resolução CEB nº 4, de 1999, com ligeiras alterações em algumas nomenclaturas. Como exemplo, as áreas profissionais “Comércio” e “Gestão” transformaram-

se em um único eixo, denominado “Gestão e Negócios”. Evento similar aconteceu com as áreas “Artes” e “Design”, sendo unificadas no eixo “Produção Cultural e Design”. É conclusivo que a criação do CNCT objetivou otimizar as áreas do conhecimento e saberes correlatos em um mesmo eixo.

A Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012, alterou a nomenclatura de alguns eixos tecnológicos constantes do CNCT: “Ambiente, Saúde e Segurança” foi alterado para “Ambiente e Saúde”, sendo criado, em separado, o Eixo Tecnológico “Segurança”; “Apoio Educacional” foi alterado para “Desenvolvimento Educacional e Social”; “Hospitalidade e Lazer” foi alterado para “Turismo, Hospitalidade e Lazer” (BRASIL, 2012), consistindo em adequações em função das demandas do setor produtivo com relação a profissionais dessas áreas.

A terceira e última versão do CNCT data de 2016. Na apresentação do documento são detalhadas as alterações em relação à edição anterior:

[...] contém as denominações dos cursos, em treze eixos tecnológicos; respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. (BRASIL, 2016)

Segundo o MEC, a edição foi elaborada mediante um processo participativo, iniciado em 2012, decorrente de proposições apresentadas pela sociedade e “construída, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, instituições de educação profissional e tecnológica, ministérios e órgãos relacionados ao exercício profissional e foi submetida à apreciação do Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP)” (BRASIL, 2016), de modo a contemplar as demandas latentes do mundo do trabalho.

A Resolução do CNE em conjunto com a CEB nº 6 de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigentes. A sua publicação denotou uma “intenção maior de vincular a EP ao Ensino Médio com a unificação da formação profissional articulada e integrada do aluno, formação que se daria a partir do desenvolvimento do trabalho pedagógico” (CZERNISZ e NASCIMENTO, 2015).

A crítica feita às novas diretrizes insistia na manutenção da sociedade elitista, via educação adaptada ao mercado, mas pode-se verificar alterações que davam maior importância ao desenvolvimento da EP associada ao desenvolvimento tecnológico, o que podia ser considerado um progresso na formação de mão de obra não apenas para suprir

demandas do setor produtivo, mas também desenvolver competências e habilidades no uso das novas tecnologias.

Marco importante da EP e da educação em geral, em 2014 foram traçadas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e publicadas no documento “Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”. Sendo necessária ampliação do prazo para o cumprimento dessas metas, o PNE foi revisto e as alterações aprovadas pela lei 13.005, de 25 de junho de 2014, e publicadas no documento “Plano Nacional de Educação 2014-2024”.

Cabe destacar a meta 10, relativa ao oferecimento de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à EP, de forma a estimular esse público a concluir a educação básica e capacitá-los para oportunidades de atuação no mercado de trabalho. No relatório de acompanhamento do cumprimento dessas metas, o MEC informou que em 2015 esse índice atingiu 3%, apresentando crescimento frente a 2008 e traduzindo confiança para o atingimento da meta:

O número de matrículas da EJA integrada à educação profissional no Brasil era de 20.345, em 2008, passando a 106.454, em 2015 – um aumento de 86.109 matrículas (423,2%). Em 2008, o percentual de matrículas nessa modalidade era de apenas 0,4%, chegando a 3,0%, em 2015. Assim, será necessário aumentar em 22 pontos o percentual dessas matrículas para atingir o valor de 25% em 2024, conforme estabelecido pela Meta 10. (BRASIL, 2016, p. 243)

Igualmente relevante, a meta 11 almeja triplicar as matrículas da EP de nível médio, garantindo a qualidade da oferta em pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. Segundo publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “reitera o objetivo do PNE de colocar em curso políticas e ações que ampliem não só a escolaridade, mas também a formação profissional dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2015), e essa ampliação de matrículas contribuirá para a redução das desigualdades do país.

Quando do acompanhamento da meta 11, o MEC constatou que entre os anos de 2013 e 2015, a participação do segmento público no total de matrículas de EP de nível médio apresentou redução de 2,6 p.p., sendo que a rede privada cresceu mais do que a rede pública (BRASIL, 2016).

Os resultados iniciais relativos às metas voltadas à EP permitem concluir que muito provavelmente os índices almejados não serão alcançados, se não houver a implementação de políticas públicas que favoreçam o acesso ao ensino profissionalizante, além de investimentos em infraestrutura das instituições ofertantes, tanto em nível estadual como federal.

No que tange ao currículo, a Seção IV da LDB detalha os procedimentos de regência do ensino de nível médio. O artigo 36, modificado pela Lei nº 13.415, de 2017, discrimina a formulação dos currículos deste nível de escolaridade – objeto de pesquisa do presente trabalho – e indica as possibilidades de formação do aluno:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

[...] § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (BRASIL, 1996)

Ao analisar a atual redação da Lei 9.394 de 1996, nota-se que as habilitações profissionais (ou cursos técnicos) são desenvolvidas pelas instituições de ensino de nível médio, cabendo-lhes a concepção de currículos que possam atender às demandas da sociedade, ressaltando que a formação técnica é indissociável da formação integral do cidadão, dada a possibilidade de formulação curricular que contemple componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mesmo com essa aproximação entre conteúdos técnicos e propedêuticos, ainda resta saber se a aplicação dessa nova formatação dos currículos do Ensino Médio será funcional, pois fica evidente que há prejuízos de carga horária a determinadas áreas do conhecimento, como Filosofia e Sociologia – componentes curriculares até então presentes em todos os cursos desse nível -, o que pode prejudicar a formação humanística dos discentes.

Em obra recente, Brandão (2018) comenta a nova legislação, tecendo críticas sobre o modelo adotado quando da seleção de docentes para ministrarem aulas em cursos da educação básica – etapa em que se situa o EP de Nível Médio:

O Inciso IV do Art. 61 passa a incluir entre os chamados “profissionais da educação escolar básica” os profissionais que possuem notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino apenas para o fim específico para darem aulas no itinerário formativo presente no Inciso V do caput do Art. 36 (formação técnica e profissional). A existência dessa possibilidade colocada explicitamente na letra da lei reforça nosso argumento de que o chamado “novo Ensino Médio” é apenas e tão somente o “velho” travestido de “novo”. Podemos afirmar isso porque essa determinação (ou possibilidade) já antecipa que, em não se tendo o profissional da educação diplomado por curso superior de graduação (ou equivalente), especialmente para atuar na escola pública, o respectivo sistema de ensino concede o título de “notório saber” para quem o sistema quiser. Repete-se assim o problema já acontecido na década de 70 do século passado, a escola privada contrata o profissional diplomado por curso superior ou equivalente e a escola pública contrata o sujeito com “notório saber”. (BRANDÃO, 2018, p. 154-155)

Almeida e Batista (2017) indicam que a reforma do Ensino Médio é uma questão ampla sob o ponto de vista político, econômico e cultural, algo que não se resolve sem importantes investimentos e promoção social da juventude, e que a nova lei não contempla a ênfase na formação de professores, preferindo apostar na flexibilização da carreira docente ao permitir o exercício profissional de pessoas com notório saber nas escolas.

Ciavatta e Ramos (2011) reforçam a ideia de que a EP de nível médio sofre, em dada medida, de um desamparo de políticas que a fortaleça, que vai desde a remuneração dos docentes até as condições de infraestrutura, além de ser ofertada de forma desigual e tendenciosa:

Essa forma de conceber a realidade aplica-se pragmaticamente às políticas sociais, entre as quais, as da educação, quando se nega a totalidade das condições precárias em que as escolas se encontram, quando se ignora a desvalorização do trabalho docente, incluindo os baixos salários, compatíveis com as atividades mais rudes e de baixas exigências de qualificação. No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (p. 28)

A análise dos autores acerca da educação brasileira corrobora a hipótese de que a EP tem suas peculiaridades e carece de políticas e práticas que a viabilizem. Peterossi (2014) aborda essa temática sob o prisma das dificuldades encontradas na operação do ensino profissionalizante em um ambiente volátil e de constantes mudanças:

[...] A intensificação do tempo de trabalho, as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é

complexo, também as condições para que a educação profissional se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar. (p. 6)

Mesmo com os aprimoramentos propostos ao longo do tempo, bem como as dificuldades e lacunas apresentadas até então, é difícil definir a EP de Nível Médio brasileira a um conceito que a resuma. Schwartzman (2016) discorre a respeito, compara nosso sistema ao de outros países e prospecta os caminhos a serem percorridos, em contraponto a diversos autores:

Praticamente nenhum país do mundo possui um sistema único de educação secundária de tipo acadêmico como o brasileiro. Todos permitem ampla diferenciação, que ocorre em geral a partir dos 15 anos e que conduz a uma diversidade de diplomas e certificações. Eles possibilitam que a formação adquirida seja reconhecida pelo mercado de trabalho e abra as portas também para estudos de nível superior. [...] Se, no passado, a educação profissional era vista como uma alternativa de segunda classe para os jovens que não conseguiam ingressar nas escolas secundárias acadêmicas, hoje ela é buscada por muitos como uma opção de igual ou maior valor, tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida, adaptando-se às inevitáveis mudanças que continuarão ocorrendo no mercado de trabalho. (p. 17-18)

Não é razoável acreditar que os sistemas educacionais estão preparados para atender a totalidade das demandas sociais, tanto de formação humanística quanto profissional. O autor indica, ainda, a impossibilidade dessa contemplação universal das necessidades humanas por parte das instituições de ensino e demais agentes educacionais, ressaltando a falta de acesso à educação de forma plena e igualitária:

Os sistemas educacionais têm, assim, uma aparente contradição: de um lado, são vistos pelas pessoas como um grande canal de mobilidade, ascensão social e redução da desigualdade, e de fato o são [...]; de outro, porém, são inerentemente desiguais, na medida em que refletem as desigualdades da sociedade e têm a função de selecionar e distribuir as pessoas em hierarquias de competências, reconhecimento e benefícios que resultarão em diferentes oportunidades no mercado de trabalho. (p. 29)

Mesmo admitindo insuficiência em atender à sociedade em sua totalidade, a EP tem a importante função de preparar os alunos para o mundo do trabalho e aos seus desafios de vida, dado o sortimento de conhecimentos, habilidades e competências que podem ser desenvolvidos nas dependências escolares. Nota-se que não apresenta-se finalizada ou universalizada, o que estimula propor análise de outros modelos educacionais que, por conta de aspectos culturais e socioeconômicos, podem servir de base para futuras propostas de adequação ao modelo vigente.

2.2 Educação Profissional no Peru

Segundo Soares e Ybarra (2018), o sistema educacional peruano advém da criação do Ministério da Educação, Bem-estar e Eclesiástica, em 1837, com o intuito de promover significativo avanço da educação pública. Anteriormente a isso, as Constituições de 1823 e 1828 já sinalizavam uma maior importância à educação.

Em 14 de junho de 1850, Ramón Castilla estabeleceu o Primeiro Regulamento de Instrução Pública, vindo a padronizar a administração da educação. A lei se dividiu em 10 capítulos e 67 artigos que explicavam como se desenvolviam as escolas, colégios e universidades. Em 1855, foi promulgado o Regulamento Liberal, apoiado por liberais e que atribuía a divisão da educação em popular (escolas), média (colégios) e especial (universidades e escolas profissionais).

Nos anos subsequentes, outros marcos da educação foram instaurados no Peru. Em 1876, o presidente Manuel Pardo promulgou um Regulamento Geral de Instrução, mantendo os mesmos níveis educacionais. Em 1895, Nicolás de Piérola, presidente à época, nomeou comissão para redigir o Projeto de Lei Orgânica de Instrução, vindo a ser promulgada em 1901. No primeiro nível estavam as escolas, no segundo os colégios e liceus, e no terceiro as universidades e institutos superiores.

Em junho de 1920 outra lei educacional foi promulgada, sob o título de Lei Orgânica da Educação, cujo texto era composto por quatro seções, sendo a segunda relativa ao ensino primário comum e profissional. Outras leis genéricas de educação foram promulgadas em 1935 e 1941 – neste ano, foi implementada a Lei Orgânica de Educação Pública, sob nº 9359, que continha duas seções: a primeira relativa aos Ensinos Fundamental, Secundário, Técnico e Normal, e a segunda inerente ao Superior. A Educação Técnica era orientada a formar profissionais de nível operacional que poderiam alavancar a vida econômica do país, com base na cultura geral, tendo uma função social para os trabalhadores.

O Decreto-Lei de nº 19326, de 1972, em seu artigo 39 descrevia a Educação Básica Laboral, sendo “uma modalidade educativa destinada ao desenvolvimento integral e à qualificação laboral dos adolescentes e dos adultos que não seguiram oportunamente a Educação Básica Regular” (PERU, 1972), denotando o caráter assistencialista desse nível. Contava com três ciclos, sendo cada um com duração de um ano, e nove possibilidades de graduação. O nível Regular citado correspondia a uma modalidade de ampliação do serviço educativo à maioria da população peruana, objetivando a capacitação para o mundo do trabalho e para a vida cidadã.

Em maio de 1982 é promulgada a lei de nº 23384, intitulada Lei Geral de Educação. Em seu Capítulo X, artigo 50, constava o detalhamento da Educação Secundária, que tinha por “finalidade aprofundar os resultados alcançados na Educação Primária e orientar e capacitar os educandos em diferentes campos vocacionais, de acordo com suas aptidões” (PERU, 1982), indicando o caráter de ensino profissionalizante.

Segundo o artigo 51 da lei, os dois primeiros graus da Educação Primária são comuns, e os três posteriores direcionados a uma das seguintes alternativas: Agropecuária, Artesanal, Científico-humanista, Comercial e Industrial, sendo os centros educacionais localizados de acordo com as características socioeconômicas da região. Importante citar que, segundo o artigo 55 da lei, “os estudos da Educação Secundária, qualquer seja seu campo de diversificação ou modalidade, são equivalentes e oferecem aos seus egressos as mesmas possibilidades de acesso ao nível da Educação Superior” (PERU, 1982).

Em 17 de julho de 2003, é promulgada a nova Lei Geral de Educação, sob nº 28.044 e vigente até os dias atuais. Em seu Capítulo II, que trata da Educação Básica, artigo 31, descreve os objetivos desse nível de ensino:

São objetivos da Educação Básica:

- a) Formar integralmente o educando em seus aspectos físico, afetivo e cognitivo para alcançar sua identidade pessoal e social, exercer a cidadania e desenvolver atividades trabalhistas e econômicas que lhe permitam organizar projeto de vida e contribuir para o desenvolvimento do país.
- b) Desenvolver capacidades, valores e atitudes que permitam ao aluno aprenda toda a sua vida.
- c) Desenvolver aprendizados nos campos das ciências, humanidades, técnica, cultura, arte, educação física e esportes, assim como aqueles que permitem ao aluno um bom uso e usufruto de novas tecnologias. (PERU, 2003)

No artigo 40 da citada lei, consta do seu artigo 40 que:

A Educação Técnico-Produtiva é uma forma de educação orientada a aquisição de competências laborais e empresariais em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e competitivo. Contribui para um melhor desempenho da pessoa que trabalha, a melhorar seu nível de empregabilidade e o seu desenvolvimento pessoal. Está destinada às pessoas que buscam uma inserção ou reinserção no mercado de trabalho e a alunos de Educação Básica.

O Decreto Legislativo sob nº 1.375, datado de 11 de agosto de 2018, tendo como objetivo “fortalecer a Educação Técnico-Produtiva a fim de elevar a empregabilidade e competitividade especialmente dos jovens” (PERU, 2018) estabelece nova definição à modalidade de educação:

A Educação Técnico-Produtiva é uma modalidade que articula as duas etapas do Sistema Educacional, orientada para a aquisição de competências laborais e empreendedorismo em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e competitivo, com ênfase nas necessidades produtivas em níveis regional e local. É destinada a pessoas que buscam inserção no mercado de trabalho, incluindo pessoas com deficiência e estudantes de Educação Básica. [...] É articulada com a Educação Básica, Educação Comunitária e Educação Superior Tecnológica, permitindo aos alunos validar as competências adquiridas e alcançar a progressão em sua trajetória formativa. (PERU, 2018)

Ressalta-se que o referido decreto, segundo suas disposições complementares finais, alteraria a lei 28.044 em um prazo máximo de 90 dias a contar da sua publicação, ou seja, em 9 de novembro de 2018 se modificou o regramento da Lei Geral de Educação peruana, com o intuito de realizar as adequações correspondentes à Educação Técnico-Produtiva – poucos dias antes da defesa pública desta pesquisa.

Os objetivos desse nível de ensino, descritos no artigo 41 da lei 28.044, que também foram alterados pelo Decreto Legislativo 1.375, consistem em:

- a) Desenvolver competências e capacidades de trabalho empreendedor para trabalho dependente ou independente com visão de negócio, articulada ao necessidades do mercado de trabalho.
- b) Atualizar as habilidades dos trabalhadores em atividade ou desempregados, de acordo com as exigências do mercado laboral.
- c) Servir populações vulneráveis com serviços atividades educativas que facilitam sua habilitação para o trabalho de dependente ou independente.
- d) Reconhecer e validar as competências alcançadas na área curricular da educação para o trabalho através de sua articulação com a Educação Técnico-Produtiva.
- e) Promover uma inserção e continuidade eficazes educação, integração social e desenvolvimento do trabalho pessoal, através da articulação da Educação Técnico-Produtivo com Ensino Básico Alternativo e Educação Básica Especial.
- f) Promover o trânsito a níveis mais elevados de treinamento, através da articulação da Educação Técnico-Produtivo com Ensino Superior Tecnológico.
- g) Encorajar a participação da comunidade, governos locais e regionais, os setores organizações produtivas, organizações trabalhistas e sociedade, as atividades educativas.
- h) Garantir o trânsito ao sistema educacional de pessoas com certificação de competências laborais emitidas por instituições autorizadas. (PERU, 2018)

Modalidade análoga à EP brasileira, a Educação Técnico-Produtiva no Peru está organizada “de acordo com a complexidade das competências e ao desempenho em diferentes contextos laborais, em ciclos de Auxiliar Técnico e Técnico, não sucessivos nem propedêuticos e se baseiam em um sistema de créditos acadêmicos” (PERU, 2018). Esses

créditos acadêmicos são os mesmos aplicados à Educação Superior, e segundo o artigo 39 da Lei Universitária sob nº 30220, datada de 8 de julho de 2014, correspondem a:

O crédito acadêmico é uma medida de tempo formativo exigido aos estudantes, para realizar aprendizagens teóricas e práticas.

Para estudos presenciais, um crédito acadêmico é definido como equivalente a um mínimo de dezesseis (16) horas teóricas ou duas vezes mais horas de prática.

Os créditos acadêmicos de outras modalidades de estudo, são atribuídos com equivalência à carga de ensino definida para estudos presenciais. (PERU, 2014)

O Ciclo Auxiliar Técnico propõe ao aluno o desenvolvimento de competências profissionais e habilidades necessárias para executar trabalhos predeterminados ou de menor complexidade em processos produtivos de bens e/ou serviços, sob baixa supervisão. Se desenvolve seguindo um programa de estudos com duração de quarenta créditos acadêmicos, e ao concluí-lo, os estudantes tem o direito de obter uma certificação de Auxiliar Técnico.

O Ciclo Técnico proporciona aos estudantes o aprendizado de competências necessárias para o exercício de uma atividade específica de maneira eficaz, de modo a controlar suas próprias tarefas, identificando eventuais problemas técnicos e executando ações corretivas específicas. Para ingressar neste ciclo são necessárias competências equivalentes ao nível de Educação Primária ou ao Ciclo Intermediário da Educação Básica Alternativa, este último equivalente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) praticada no Brasil, além da idade mínima de quatorze anos. O programa de estudos tem duração mínima de 80 créditos acadêmicos, e ao concluí-lo, os estudantes tem o direito de obter o diploma de Técnico.

Ainda sobre o Decreto Legislativo 1.375, o Ministério de Educação do Peru estabelece o ordenamento da oferta formativa e os detalhamentos acadêmicos gerais da Educação Técnico-Produtiva, tendo como base as particularidades culturais e linguísticas da sociedade. Os programas curriculares, a execução e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem são de responsabilidade de cada Centro de Educação Técnico-Produtiva (Cetpro), sendo que a carga horária prática dos currículos podem ser realizadas nessas instituições, centros de trabalho ou ainda em instituições públicas e privadas.

O artigo 45 da lei peruana 28.044, sob nova redação em virtude do decreto Legislativo 1.375, caracteriza os Cetpros:

[...] são instituições de ensino que implementam a Educação Técnico-Produtiva no país. Oferecem serviços educacionais de acordo com os ciclos que correspondem e emitem as certificações e diplomas correspondentes. Como expressão de seu propósito formativo, têm poderes para desenvolver atividades de produção de bens e serviços, que constituem fonte de financiamento complementar. (PERU, 2018)

Cabe ressaltar que o Senati, instituição peruana analisada, é um Cetpro e oferta cursos em vários níveis, que serão abordados na sequência deste trabalho.

3 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS E RESPECTIVAS POLÍTICAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS

O Ceeteps é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (Sdecti). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 71 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 292 mil alunos em cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores Tecnológicos (CEETEPS, 2018).

A instituição foi idealizada em 1963 e começou suas atividades em 1969, criada pelo governador Abreu Sodré, sendo resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Para um estudo da gênese do Ceeteps, é necessário analisar os aspectos políticos e econômicos que determinaram a reforma do ensino superior no país em 1968, bem como o cenário paulista. Durante o regime militar, a ditadura implantou no país uma política desenvolvimentista que, sobretudo entre 1968 e 1974, promoveu forte crescimento econômico, aliado a uma severa opressão aos opositores do governo (BROTI, 2014, p. 47), resultando naquilo que foi chamado de “milagre econômico”.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

O Ceeteps foi firmado como órgão mantenedor após a criação da Faculdade de Tecnologia de São Paulo e a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Recebeu essa denominação em 10 de abril de 1971, como forma de homenagear o professor Antonio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica de São Paulo (Poli-USP), hoje integrada à Universidade de São Paulo.

No decorrer das décadas, a instituição paulista acabou englobando também a EP do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Segundo o site da instituição (CEETEPS, 2018), seus objetivos estratégicos consistem em:

- Atender/antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Ceeteps;
- Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem;
- Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;
- Reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos;
- Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano;
- Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos;
- Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.

A instituição preza por atender às demandas sociais e do mercado de trabalho, por intermédio de processos otimizados e que garantam excelência quando da oferta de seus cursos profissionalizantes, estimulando parcerias com o setor produtivo – a elaboração de currículos aderentes a estas diretrizes é processo fundamental para seu cumprimento.

3.1 Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Ceeteps

A instituição oferece programas de EP em níveis técnico e tecnológico, além de programas de qualificação profissional e de pós-graduação lato e stricto sensu, caracterizados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Ceeteps

Nível e/ou modalidade	Descrição
Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional	<p>Modalidade considerada de formação profissional básica, a Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional consiste na oferta de cursos para formação de mão de obra específica para subsidiar os trabalhos desenvolvidos na cadeia produtiva. Atua no ensino voltado a pessoas em situação de vulnerabilidade social e baixa escolaridade, possibilitando que esses cidadãos alcancem sua inserção no mundo do trabalho.</p> <p>Segundo a instituição, essas atividades são realizadas em parceria com secretarias estaduais e outros órgãos públicos, fundações e setor produtivo, destacando-se trabalhos de atendimento a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), reconhecida por aplicar medidas socioeducativas a adolescentes autores de atos infracionais com idade até 18 anos, e a unidades prisionais da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (Funap), responsável por programas sociais nas áreas da capacitação profissional e do trabalho para pessoas que se encontram privadas de liberdade, alcançando significativos resultados na ressocialização e reintegração de egressos (CEETEPEPS, 2018).</p>
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	<p>O Ceeteps oferta cursos técnicos em consonância com a Resolução do CNE em conjunto com a CEB nº 6 de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo a mesma Resolução, a EP deste nível é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2012). Também visa a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.</p> <p>A organização dos cursos e programas de EP de nível médio é feita por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade (BRASIL, 2012), sendo que o Ceeteps oferta cursos nas seguintes áreas: Ambiente e Saúde; Controles e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.</p>
Educação Profissional Tecnológica de Graduação	<p>Os cursos superiores de tecnologia ofertados pelo Ceeteps são organizados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE, respeitando o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), documento criado com o propósito de aprimorar e fortalecer os cursos dessa modalidade. São atualizados periodicamente, de acordo com o previsto no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto nº 2006/5.773, e na Portaria nº 2006/1.024, com o intuito de acompanhar a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade (BRASIL, 2016).</p> <p>Os cursos superiores de tecnologia ofertados pelo Ceeteps abrangem as mesmas áreas contemplados na formação técnica de nível médio, absorvendo significativa parcela dos estudantes brasileiros dessa modalidade de ensino, e possuem duração média de três anos.</p>
Ensino Superior de Pós-Graduação	<p>Em decorrência das demandas da sociedade e dos desafios impostos pelas novas tecnologias, o Ceeteps iniciou em 2002 seu programa de Pós-Graduação, oferecendo o Mestrado Profissional (stricto sensu) em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos e em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, além de cursos de Especialização e MBA (lato sensu), consolidando seu papel de agente formador de recursos humanos altamente qualificados pela oferta de todos os níveis de ensino tecnológico e pela sistematização e integração de suas atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação (CEETEPEPS, 2018).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

3.2 Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Senati

O Senati foi idealizado em 1960 pelos empresários da Sociedade Nacional de Indústrias do Peru, com o intuito de capacitar milhares de jovens na atividade industrial manufatureira e nos trabalhos de instalação, reparação e manutenção. Um ano depois, em 19 de dezembro, foi criado pela lei 13.771 daquele país.

A lei peruana nº 26.272, modificada pela lei 29.672, caracteriza a instituição:

[...] é uma entidade jurídica de direito público, com autonomia técnica, pedagógica, administrativa e econômica, com patrimônio próprio, gerido de forma privada, não incluído no âmbito de aplicação das regras do sistema administrativo do setor público, que visa proporcionar formação profissional e treinamento para trabalhadores em atividades produtivas consideradas na categoria D da *Clasificación Industrial Internacional Uniforme* (CIIU) de todas as atividades econômicas das Nações Unidas (Revisão 3) e de todas as outras atividades de instalação, reparo e manutenção industrial contidas em qualquer outra categoria da mesma classificação. (PERU, 2011)

O regimento do Senati baseia-se em estatuto aprovado por Conselho Nacional e pela lei 17.045, que lhe atribui a natureza de uma organização de gestão privada dotada de autonomia - não se utiliza do orçamento do setor público. O Conselho Nacional tem a responsabilidade exclusiva na administração e aplicação dos recursos do Senati, bem como na condução das normas de controle que asseguram esses investimentos, de acordo com os fins do Senati (SENATI, 2018).

Os subsídios financeiros da instituição provêm da prestação de serviços de capacitação e assistência técnica, da cooperação técnica internacional e nacional, por dispositivos legais e normas que regem a contribuição ao Senati, entre outras fontes, similar ao financiamento do Senai e Senac no Brasil, que utilizam verbas provenientes de empresas e instituições voltadas a atividades da indústria e do comércio, respectivamente.

A instituição oferece programas de formação profissional com três níveis de qualificação, estipulados de acordo com o grau de complexidade e variedade das tarefas, bem como o grau de autonomia e responsabilidade demandado. Importa ressaltar que a oferta descrita no site da instituição ainda não contempla os níveis citados no Decreto Legislativo 1.375, constando a nomenclatura original da Lei 28.044.

Quadro 2 - Níveis e modalidades de formação oferecidos pelo Senati

Nível e/ou modalidade	Descrição
Técnico Operativo	<p>Este nível de qualificação tem duração de 4 a 5 semestres, e é voltado para o desempenho de tarefas simples e previsíveis, ou ainda funções produtivas correspondentes a uma determinada ocupação de caráter operacional, requerendo principalmente trabalho manual combinado com o uso de ferramentas, máquinas ou equipamentos, cuja execução exige responsabilidade individual e relativa autonomia, bem como colaboração de outras pessoas.</p> <p>O Técnico Operativo desenvolve competências técnicas para aplicação prática de conhecimentos gerais e tecnológicos relacionados à natureza e ao uso de insumos e produtos, bem como às máquinas, ferramentas, processos de produção, padrões e padrões de qualidade utilizados para a realização da atividade ou trabalho em um contexto específico (SENATI, 2018).</p>
Profissional Técnico	<p>Nível de qualificação que tem duração prevista de 6 semestres, e é análogo ao técnico de nível médio no Brasil. Desempenha atividades operacionais mais complexas, não rotineiras, correspondentes a uma ocupação ou um grupo de ocupações relacionadas, exigindo conhecimento sobre fundamentos tecnológicos e científicos das tarefas. O aluno desenvolve considerável autonomia, bem como responsabilidades no trabalho pessoal e na coordenação, controle e supervisão do trabalho de equipes.</p> <p>A competência técnica dos alunos desse nível de ensino consiste na aplicação, em vários contextos, de conhecimentos gerais e tecnológicos especializados, bem como realizar tarefas técnicas relacionadas à investigação de soluções para problemas práticos ou ao controle dos fatores do processo produtivo da sua ocupação (SENATI, 2018).</p>
Profissional Tecnólogo	<p>Com duração de oito semestres, consiste na qualificação para o desempenho de tarefas de maior complexidade, correspondentes a uma família ocupacional ou área produtiva, cuja execução exige um alto grau de autonomia e responsabilidade, não somente nas atividades individuais, mas também na supervisão do trabalho da equipe, além da alocação e controle dos recursos disponíveis (SENATI, 2018).</p> <p>As competências desenvolvidas pelo Profissional Tecnólogo requerem a compreensão dos fundamentos tecnológicos e científicos da atividade, bem como a aplicação dos conhecimentos básicos e tecnológicos específicos, para empreender e executar tarefas relacionadas à pesquisa, inovação e aplicação de métodos de engenharia para a solução de problemas práticos da atividade produtiva.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

3.3 Políticas de construção de currículos do Ceeteps e do Senati

Como abordado no Capítulo 1, o currículo é elemento norteador de todo o processo educacional, não sendo diferente no nível profissionalizante. Esta investigação descreve, em sua sequência, as metodologias adotadas por Ceeteps e Senati quando da formulação de seus currículos no que tange à EP, de acordo com as demandas da sociedade e contemplando, também, os aspectos legais intrínsecos aos dois países abordados no trabalho.

3.3.1 Formulação curricular de Cursos Técnicos de Nível Médio no Ceeteps

O currículo de EP de Nível Médio é elemento fundamental na condução dos cursos profissionalizantes. Segundo Araújo, Demai e Prata (2016):

O Currículo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é o esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola. (p. 20)

O estado de São Paulo possui população estimada de 45,1 milhões de pessoas, e território de 248,2 mil quilômetros quadrados (IBGE, 2018), sendo a unidade da federação com maior representatividade no número de alunos matriculados na EP.

Dados do censo escolar, divulgados pelo INEP, indicam que em 2017 o país registrou 1.831.003 matrículas nas modalidades de EP de Nível Médio. Em São Paulo, foram 437.178 matrículas, o que corresponde a 23,88% do total da nação.

Tabela 1 – Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – Brasil (em milhares)

Esfera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pública	681,5	742,3	818,7	890,1	962,4	963,6	971,3	1.044,4	1.097,5	1.077,2
Privada	461,9	512,3	556,4	591,5	641,6	702,6	972,4	871,7	761,6	753,9

Fonte: adaptado de INEP, 2018.

A tabela 1 indica que, em 10 anos, as matrículas no ensino profissionalizante de nível médio brasileiro evoluíram 60,1%, passando de 1.143.435 alunos para 1.831.003. Em 2017, o âmbito público representava 58,8% do total – proporção quase idêntica àquela apresentada em 2008, evidenciando que não houve mudanças ao longo do tempo na disposição das esferas ofertantes.

Fato relevante que justifica o crescimento das matrículas após 2011 é a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), pelo Governo Federal - Lei 12.513 - com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, objetivando a expansão das redes federal e estaduais de EPT, ampliação da oferta de cursos a distância e do acesso gratuito a cursos em instituições públicas e privadas, entre outras frentes (BRASIL, 2018).

Tabela 2 – Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – São Paulo (em milhares)

Esfera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pública	130,8	141,9	160,4	177,5	191,6	196,6	198,1	201,7	214,8	218,3
Privada	161,9	173,0	192,6	189,5	198,4	202,8	249,3	219,7	220,3	218,9

Fonte: adaptado de INEP, 2018.

Ao analisar a tabela 2, percebe-se que, ao longo do período analisado, as Instituições Públicas praticamente igualaram o número de matrículas do setor privado. Enquanto que no ano de 2008 o número de alunos no ensino público profissional de nível médio, em São Paulo, perfazia 44,7% do total, em 2017 esse índice atingiu 49,9%, indicando relevante aumento na proporção da oferta.

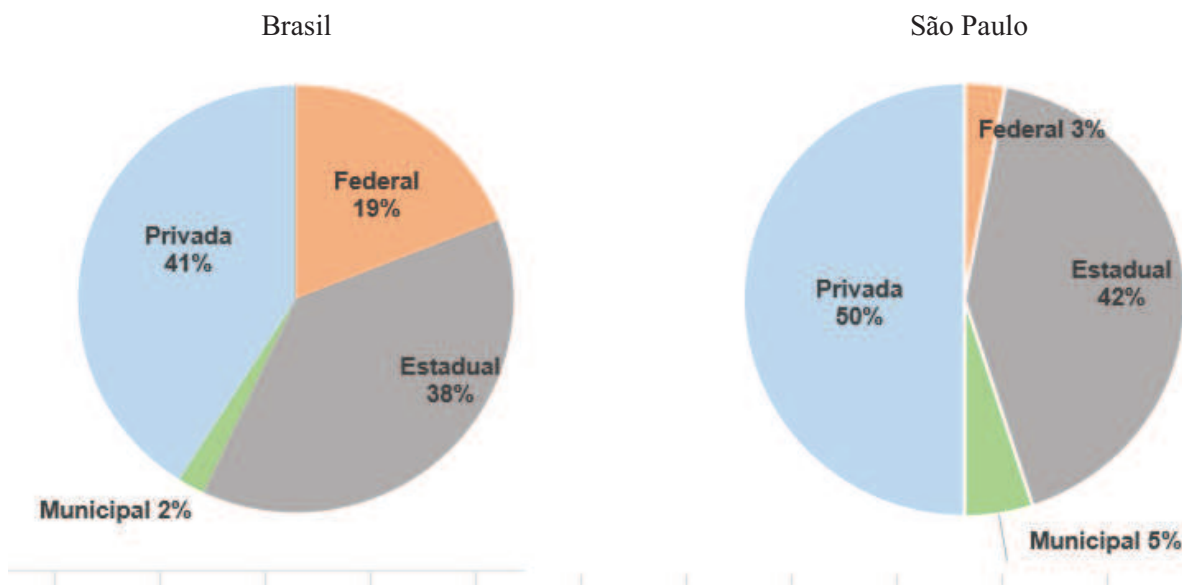
**Tabela 3 – Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – Ceeteps
(em milhares)**

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
88,1	103,6	138,7	160,0	172,4	176,9	179,1	178,5	186,9	190,2

Fonte: adaptado de Banco de Dados Cetec, 2018.

A tabela 3, que traz a evolução das matrículas em cursos Técnicos de Nível Médio do Ceeteps, além de mostrar o panorama ao longo dos últimos anos, indica que a instituição representa cerca de 90% das matrículas da esfera pública. Em 10 anos, ampliou em 115,9% a oferta de suas habilitações profissionais.

Esse crescimento significativo é justificado pela expansão das classes descentralizadas (salas que operam em parceria com outras instituições, como escolas estaduais e CEUs municipais), e pela migração gradual dos cursos de Ensino Médio Regular para o Ensino Técnico Integrado ao Médio – em 2010 o Ceeteps tinha 49.649 alunos matriculados na primeira modalidade, e em 2017 esse número perfazia 21.090 discentes (CEETEPS, 2018).

Gráfico 1 - Distribuição da matrícula na EP por dependência administrativa – 2017

Fonte: adaptado de INEP, 2018.

O gráfico 1 detalha a distribuição dos alunos junto às esferas ofertantes dos cursos Técnicos de Nível Médio. Nota-se que, em São Paulo, o âmbito estadual é mais representativo quando comparamos com o restante dos outros estados da federação. Como consta da tabela 3, o Ceeteps responde pela maior parte das matrículas da EP de Nível Médio do Estado de São Paulo quando analisada a esfera pública, o que demonstra a importância e representatividade da instituição com relação à modalidade de ensino objeto da pesquisa.

Dada essa relevância, a instituição conta com um departamento responsável pela construção curricular de seus cursos técnicos, denominado Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac), cuja metodologia obedece a critérios previamente estabelecidos e padronizados:

A cada novo paradigma legal da Educação Profissional e Tecnológica, o Centro Paula Souza executa as adequações cabíveis, desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área profissional, até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do Ministério da Educação – MEC. Ao lado do atendimento à legislação (e de participação em consultas públicas, quando demandado pelos órgãos superiores, com o intuito de contribuir para as diretrizes e bases da Educação Profissional e Tecnológica), o desenvolvimento e o oferecimento de cursos técnicos em parceria com o setor produtivo/mercado de trabalho tem sido a principal diretriz do planejamento curricular da instituição. (ARAÚJO, DEMAI e PRATA, 2016, p. 5)

É possível notar que, embora as instituições ofertantes de cursos técnicos possuam autonomia para construir seus currículos, estes devem obedecer a parâmetros mínimos de

adequação às Leis promulgadas pelo MEC. Além disso, o olhar para o mundo do trabalho decorre da necessidade da própria sociedade em absorver estudantes egressos que possam colaborar com o desenvolvimento econômico do país, e em dada medida, mundial.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), sob nº 1/99, fixa normas para autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos de ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 1999), atribuindo ao Ceeteps a supervisão delegada de seus cursos por meio da redação do parágrafo único do seu artigo 2º:

As instituições criadas por leis específicas que contem com supervisão delegada pela Secretaria de Estado da Educação cumprirão o disposto nesta Deliberação, por meio de seu órgão próprio de supervisão, e comunicarão as decisões finais ao órgão competente referido neste artigo.

Ressalta-se que o Ceeteps, conforme consta do artigo 2º da Deliberação do CEE sob nº 105/11, é instituição credenciada para aprovação de Plano de Curso e emissão de Parecer Técnico para cursos de Educação Profissional Técnica, presencial ou a distância, ofertados no Estado de São Paulo. Tal procedimento corrobora a ideia de que o Ceeteps é referência na concepção de cursos profissionalizantes de nível médio, e como tal, preza por análises consistentes quando da concepção dos currículos de suas habilitações profissionais.

Goodson (1999) indicou, em artigo sobre propostas curriculares, a importância de se analisar pormenorizadamente as mudanças ocasionadas pela globalização quando se pensa em alterações e adequações das diretrizes educacionais:

[...] o produto resultante da educação e do processo de aprendizagem é afetado pelas mudanças decorrentes da economia global. À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar de maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam redirecionados, invertidos, ou até mesmo substancialmente transformados. [...] Estas mudanças locais acontecem nos níveis local e nacional, e os resultados específicos dessas negociações variam consideravelmente. (p. 113-114)

Segundo o autor, a análise curricular não pode ser algo mecanizado, tampouco voltado a uma única frente – neste caso, econômica. O Ceeteps, quando da concepção e/ou reformulação dos seus currículos voltados aos cursos profissionalizantes de nível médio, utiliza metodologia que visa aderência ao mercado de trabalho, contempla os anseios do setor produtivo e atenda à legislação vigente, além de abordar a formação humanística do cidadão. Para tanto, a instituição consulta os diversos atores envolvidos na oferta dos cursos, como

escolas, professores, empresas, entre outros, validando sua oferta.

Fazendo-se valer do Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional entre o Ceeteps, no Brasil, e o Senati, no Peru, onde declaram sua vontade de participar de forma conjunta em atividades, projetos e programas no marco do presente Convênio, orientados à geração e transferência de conhecimentos e tecnologias necessários para o desenvolvimento econômico e social e para o aumento da capacidade do país no uso e aplicação da ciência e a tecnologia à atividade produtiva (SÃO PAULO, 2017), propôs-se, neste trabalho, descrever os modelos de construção curricular das duas instituições.

O curso analisado no Ceeteps foi o Técnico em Administração, que conta com 1.200 horas em sua matriz curricular, ministradas ao longo de um ano e meio, e é oferecido em 297 unidades, entre escolas e classes descentralizadas (parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), com 24.603 alunos matriculados no início de 2018 (CEETEPS, 2018), na sua maioria jovens entre 15 e 20 anos, cujo perfil de conclusão indica que se trata de um profissional que “adota postura ética na execução da rotina administrativa, na elaboração do planejamento da produção e materiais, recursos humanos, financeiros e mercadológicos; realiza atividades de controles e auxilia nos processos de direção utilizando ferramentas da informática básica; fomenta ideias e práticas empreendedoras; desempenha suas atividades observando as normas de segurança, saúde e higiene do trabalho, bem como as de preservação ambiental”.

A proposta da instituição, com a oferta do curso em questão, é de desenvolver competências gerais em seus alunos, descritas a seguir:

- Aplicar conceitos de gestão financeira e calcular valores, utilizando-se de equipamentos e sistemas específicos, elaborando planilhas de custos, preço de venda e orçamentos;
- Atuar com proatividade na identificação de problemas, equacionando soluções por meio de uma visão sistêmica da organização;
- Refletir e atuar criticamente na área de produção e de materiais, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva;
- Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

- Desenvolver capacidade para elaborar, programar e consolidar projetos em organizações, por intermédio das diretrizes do planejamento estratégico, tático, operacional e do plano diretor, este aplicável à gestão organizacional;
- Interpretar a legislação que regula as atividades de produção, prestação de serviços e de comercialização, tais como as normas referentes aos direitos do consumidor, aos contratos comerciais, às normas de higiene e segurança, ao comércio exterior, às questões tributárias e fiscais;
- Criar e identificar oportunidades para prática e aplicação da sustentabilidade por meio das estratégias das empresas;
- Comunicar-se nos diversos contextos profissionais em língua pátria e inglesa, utilizando terminologia própria;
- Utilizar os instrumentos de planejamento, bem como executar, controlar e avaliar os procedimentos dos ciclos: de pessoal; de recursos materiais; tributários; financeiros; da produção; da higiene e segurança do trabalho; de marketing; da logística empresarial.

Além das competências gerais, o Ceeteps indica em seu plano de curso as atribuições e responsabilidades do Técnico em Administração:

- Elaborar planilhas de custos de produção;
- Elaborar relatórios gerenciais;
- Controlar orçamentos e fluxos financeiros;
- Analisar índices de produtividade;
- Atuar dentro dos preceitos da ética e da cidadania organizacional;
- Pesquisar e estudar as viabilidades econômicas e financeiras para efeito de planejamento empresarial;
- Auxiliar na elaboração de estratégias de marketing institucional sustentável;
- Aplicar conhecimentos sobre tecnologia ambiental;
- Aplicar técnicas de negociação;
- Utilizar de forma ética a legislação que regula sua atuação profissional;

- Comunicar-se em língua portuguesa e em língua estrangeira, nas atividades profissionais;
- Elaborar processos de distribuição de produtos e/ ou serviços, conforme legislação;
- Planejar ações de logística para agregar valor ao produto e/ ou serviço, com redução de custo e de impactos ambientais;
- Trabalhar de acordo com normas de saúde e segurança do trabalho.

O quadro 3 contém a distribuição das cargas horárias nos componentes curriculares que compõem a matriz do curso analisado.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Administração - Ceeteps

Semestre	Componente Curricular	Carga Horária		Total
		Teórica	Prática em Laboratório	
I	Gestão de Pessoas I	40	-	40
	Cálculos Financeiros	40	40	80
	Gestão Empresarial	80	-	80
	Ética e Cidadania Organizacional	40	-	40
	Aplicativos Informatizados	-	40	40
	Processos Operacionais Contábeis	40	-	40
	Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40	-	40
	Técnicas Organizacionais	-	40	40
	Total – Semestre I	280	120	400
II	Gestão de Pessoas II	40	40	80
	Administração em <i>Marketing</i>	40	40	80
	Legislação Empresarial	40	-	40
	Custos e Operações Contábeis	-	40	40
	Cálculos Estatísticos	-	40	40
	Gestão Empreendedora e Inovação	40	40	80
	Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso em Administração	40	-	40
	Total – Semestre II	200	200	400
III	<i>Marketing</i> Institucional	40	-	40
	Gestão Financeira e Econômica	80	-	80
	Gestão de Pessoas III	40	-	40
	Gestão da Produção e Materiais	80	-	80
	Logística Empresarial e Negociação Internacional	80	-	80
	Inglês Instrumental	40	-	40
	Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso em Administração	-	40	40
	Total – Semestre III	360	40	400
Total do curso		840	360	1.200

Fonte: adaptado de Ceeteps, 2018.

Importa ressaltar que o Ceeteps define competência profissional como sendo:

Capacidades teórico-práticas e comportamentais de um profissional técnico de uma área profissional ou eixo tecnológico, direcionadas à solução de problemas do mundo do trabalho, ligados a processos produtivos e gerenciais, em determinados cargos, funções ou de modo autônomo. (ARAÚJO, DEMAI e PRATA, 2016, p. 21)

Os componentes curriculares do curso Técnico em Administração ofertado pelo Ceeteps focam no desenvolvimento das competências laborais requeridas, como “Gestão de Pessoas” e “Logística Empresarial”, preparando o aluno para o desempenho profissional. Há também disciplinas que resgatam aprendizagens de nível médio, como “Linguagem, Trabalho e Tecnologia”, com conteúdo voltado à língua portuguesa.

Também é possível notar a preocupação da instituição na formação humanística e cidadã do discente, abordando o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o horizonte da sala de aula, como no componente curricular “Ética e Cidadania Organizacional”. Ao mesmo tempo em que preza por uma atuação plena no âmbito profissional, não excedendo ao limite de atuação do técnico, procura contribuir para um aprendizado contínuo durante sua vida.

As competências gerais do Técnico em Administração estão alinhadas ao perfil proposto no CNCT, caracterizado como um profissional que:

Executa operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Aplica conceitos e modelos de gestão em funções administrativas. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais. (BRASIL, 2016, p. 80)

Ao analisar essa descrição, nota-se que as competências propostas pela habilitação profissional do Ceeteps contemplam aquilo lavrado no catálogo regulador, inclusive atendendo ao perfil almejado, denotando que a formação integral dos alunos é objetivo da instituição.

Com relação às atribuições e responsabilidades do Técnico em Administração, percebe-se que a instituição procura delimitar a atuação do aluno formado, bem como especificar as tarefas que realizará dentro das empresas.

3.3.2 Formulação curricular de Cursos Profissionais Técnicos no Senati

Para contextualizar a atuação do Senati no Peru, cabe citar dados demográficos do país, que conta com população estimada de 32,2 milhões de habitantes e extensão territorial de um milhão e duzentos e oitenta e seis mil quilômetros quadrados (INEI, 2018).

O Peru, desde 1990, adotou modelo econômico baseado em abertura comercial, redução de tarifas e tributos, além de pouca participação do Estado no mercado, sendo o investimento aportado por capital privado estrangeiro. Isso levou o país a se tornar líder do setor de mineração, tendo como principal fonte de renda a exportação de minerais, e a um crescimento no setor de manufatura e indústria, já que se tornou competitivo por conta desses investimentos, aumentando o rendimento médio dos trabalhadores e culminando na expansão de ofertas de emprego.

O crescimento econômico, assim como o maior número de empresas e a presença de organizações estrangeiras no país, estimularam a maior demanda na formação de trabalhadores, inclusive motivando salários mais altos aos profissionais peruanos. A produção das empresas cresceu, e para melhorar sua capacidade instalada, o país incentivou a importação de máquinas e equipamentos mais novos para o setor manufatureiro e industrial, aquecido com esse movimento. Isso ocasionou uma procura por profissionais técnicos, em detrimento aos profissionais com maior titulação (bacharelado), pois estes começaram a ter altos salários.

Com relação ao Senati, a instituição possui 81 centros de formação e capacitação em todas as regiões do país. Em 2017, contava com 93.111 alunos em cursos de formação profissional, o que representa 36,7% do total das matrículas do país, contemplando 73 carreiras (SENATI, 2017). Conta, também, com “instalações produtivas”, que consistem em escolas inseridas nas empresas, que no ano em questão totalizavam mais de 9.600 unidades.

Tabela 4 – Quantidade de matrículas no Ensino Técnico-Produtivo – Senati
(em milhares)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
48,4	49,5	58,1	63,0	72,4	80,0	87,0	93,1

Fonte: Senati, 2018.

A tabela 4, que traz a evolução das matrículas em cursos de Ensino Técnico-Produtivo do Senati desde 2010 – última informação disponível – indica forte crescimento no número de alunos. Em 7 anos, a Instituição ampliou em 92,2% a oferta de suas habilitações profissionais, registrando aumentos significativos e consecutivos ao longo do período analisado.

Mostra-se necessário, também, caracterizar o sistema educacional peruano para contextualização do presente trabalho. Os dados a seguir traçam um panorama do Ensino Técnico-Produtivo do país:

Tabela 5 – Quantidade de matrículas no Ensino Técnico-Produtivo – Peru (em milhares)

Esfera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pública	137,5	135,6	129,6	119,5	113,3	126,9	123,4	122,9	136,2	144,6
Privada	159,4	154,0	132,9	124,8	117,1	130,9	121,3	108,2	112,3	109,2

Fonte: adaptado de Ministério da Educação, Peru, 2018.

Ao analisar a evolução das matrículas em dez anos, nota-se decréscimo na quantidade de alunos de 14,5%, passando de 296.867 discentes em 2008 para 253.765 em 2017. Quando verificada apenas a esfera pública, esse movimento é contrário, com aumento de 5,2% no número de alunos matriculados.

Em relatório sobre a situação do Ensino Técnico-Produtivo peruano, García (2015) indica que, ao analisar a evolução de 2010 a 2012, houve uma diminuição na inscrição dos Cetpros, e em seguida uma ligeira recuperação, denotando variabilidade nos dados, o que poderia dar a ideia de que muitas instituições operam na informalidade.

Quando analisados os Institutos de Educação Superior Tecnológicos (Iests), no mesmo período constata-se redução na quantidade dessas instituições (de 750 para 720), queda creditada à facilidade com a qual se pode criar esses centros educacionais – esses eventos podem explicar a queda no número de matrículas do Ensino Técnico-Produtivo, já que a economia peruana, em 2017, avançou 2,8%, somando 19 anos de crescimento consecutivo (INEI, 2018), não sendo fator-chave para essa sazonalidade.

Esses números, preliminarmente, demonstram que a EP peruana pública desfrutou de números positivos nos últimos anos, especialmente quando considerado o Senati, demonstrando a relevância da análise do modelo de construção curricular praticado pela instituição.

A política institucional do Senati, lavrada no Acordo sob nº 107-2016 junto ao Conselho Nacional de Educação do Peru, descreve várias ações que caracterizam a instituição como centro formador para o mundo do trabalho, a destacar:

- Desenvolver carreiras técnicas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e os requisitos das atividades econômicas da área/região, considerando a Segurança e Saúde Ocupacional e o cuidado do meio ambiente, para contribuir para a geração de potencial técnico humano e melhorar sua empregabilidade e qualidade de vida;

- Fortalecer a articulação entre as ofertas de treinamento e treinamento técnico e as necessidades do setor produtivo, através da participação ativa das comissões consultivas e outras formas de determinação das necessidades;
- Contribuir para melhorar a educação técnica com a assimilação dos últimos avanços tecnológicos aplicados à indústria e a promoção permanente da inovação tecnológica;
- Promover acordos e contratos com entidades do setor público e do setor privado, para alcançar maior eficiência e eficácia no uso de recursos, bem como garantir a sustentabilidade técnico-econômica dos serviços institucionais;
- Atualizar permanentemente os principais processos da Instituição, orientados para a eficiência e eficácia das operações, em um ambiente que facilite a definição e controle de objetivos e indicadores de gerenciamento, em busca de padrões de alto desempenho em todas as áreas.

A pesquisa toma por base o curso de Administração Industrial, que é oferecido em um programa de Aprendizagem Dual, caracterizada por parcerias com empresas para prática profissional dos alunos em ambiente produtivo, em 40 unidades, tendo ao final de 2017 o total de aproximadamente 11.000 alunos matriculados. A oferta é voltada à formação de jovens entre 14 e 24 anos que concluíram seus estudos secundários e desejam desempenhar atividades relacionadas com tarefas produtivas diretas da indústria. É possível verificar, por parte do Senati, o estabelecimento de parcerias com o setor produtivo, combinando a aprendizagem prática com as instalações produtivas das empresas.

Quando da escrita do perfil do aluno concluinte do curso em questão, a instituição analisada indica que se trata de um profissional que possui as habilidades para fazer parte do desenvolvimento global da economia, apoiando as empresas no planejamento, organização, produção e gestão; funciona na dinâmica operacional do sistema de produção, tanto na parte administrativa como na de marketing, e tem a capacidade de aplicar técnicas para otimizar e alcançar a qualidade e produtividade de uma empresa; é capaz de desenvolver soluções em seu campo e preparar informações de suporte para a tomada de decisões dentro da empresa (SENATI, 2017).

A instituição de ensino propõe o desenvolvimento de competências categorizadas em três níveis.

Competências Técnicas:

- Apoiar o planejamento, organização, produção e gerenciamento de tarefas na gestão de empresas;
- Interpretar e administrar políticas e propor e aplicar padrões de qualidade no processo produtivo;
- Propor soluções alternativas para problemas de produção, administração e vendas utilizando ferramentas estatísticas;
- Programar as necessidades de fornecimento, selecionar fornecedores e analisar e avaliar pedidos de compra;
- Aplicar ferramentas de seleção de pessoal e administrar a política salarial, considerando a avaliação do pessoal técnico;
- Elaborar folha de pagamento e registros de pessoal;
- Aplicar e operar *software* com programas especializados;
- Ler e interpretar desenhos, descrições, especificações e ilustrações técnicas de peças e produtos;
- Analisar as necessidades do consumidor e o comportamento do mercado, avaliando estratégias competitivas;
- Aplicar ferramentas microeconômicas para a tomada de decisões considerando as variáveis macroeconômicas que afetam o entorno empresarial;
- Registrar as operações contábeis de uma empresa industrial;
- Determinar e analisar custos de produção e vendas;
- Elaborar demonstrativos financeiros como ferramentas de gestão;
- Avaliar e escrever relatórios, protocolos e cartas comerciais em espanhol e usar informações técnicas em inglês.

Competências Metódicas:

- Ter a capacidade de autorreflexão e autoaprendizagem para se adaptar a novas mudanças e inovações tecnológicas;
- Planejar, programar e organizar suas próprias atividades;
- Identificar, analisar e solucionar problemas;
- Tomar decisões adequadas e oportunas.

Competências Pessoais e Sociais:

- Manter bom relacionamento com todos os membros da empresa e propiciar uma comunicação eficaz em todos os níveis;
- Ter a capacidade de autocritica, de trabalhar em equipe e disposição para assumir responsabilidades;
- Ser criativo, líder, disciplinado, confiável e ter confiança em si mesmo;
- Ser colaborativo, disposto a ajudar e assumir responsabilidades sociais;
- Valorizar, respeitar e cumprir normas com responsabilidade;
- Atuar efetivamente em condições emergenciais, dirigindo as ações de seus subordinados e aplicando medidas de segurança estabelecidas para prevenção e correção de riscos.

O quadro 4 detalha a distribuição dos componentes curriculares do curso analisado, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico-Produtivo em Administração Industrial - Senati

Semestre	Componente Curricular	Carga Horária		Total
		Teórica	Prática em Laboratório	
I	Desenho Técnico	63	-	63
	Física e Química	63	-	63
	Técnicas e Métodos de Aprendizagem Investigativa	42	-	42
	Desenvolvimento Pessoal	21	-	21
	Oficina de Liderança e Desenvolvimento de Inteligência Emocional	21	-	21
	Informática Básica	-	42	42
	Inglês	252	-	252
	Linguagem e Comunicação	42	-	42
	Matemática	84	-	84
	Total – Semestre I	588	42	630
II	Desenho Técnico	13	29	42
	Química Industrial	84	-	84
	Logística I	32	73	105
	Segurança e Higiene Industrial	42	-	42
	Estatística para Administração	21	42	63
	Informática Aplicada I	-	63	63
	Administração de Empresas	105	-	105
	Contabilidade Geral	21	63	84
	Técnicas de Comunicação Oral	21	-	21
	Matemática Aplicada	25	59	84
	Total – Semestre II	364	329	693

III	Administração de Operações I	42	42	84
	Estudos do Trabalho	42	63	105
	Processos Industriais	42	42	84
	Logística II	42	42	84
	Operações Industriais	42	42	84
	Organização e Direção de Empresas	63	-	63
	Desenvolvimento da Personalidade	42	-	63
	Matemática Financeira	21	21	42
	Inglês Técnico	21	21	63
	Técnicas de Comunicação Escrita	21	42	63
	Total – Semestre III	378	315	693
IV	Administração de Operações II	21	42	63
	Melhoria Contínua	21	42	63
	Informática Aplicada II	-	42	42
	Administração de Pessoal	42	21	63
	Direito Administrativo	42	-	42
	Economia	42	21	63
	Custos	42	42	84
	Formação Prática em Empresas I	-	336	336
	Total – Semestre IV	210	546	756
V	Gestão da Qualidade	21	42	63
	Produção Enxuta	21	42	63
	Manutenção Industrial	21	42	63
	Pesquisa Tecnológica	21	21	42
	<i>Marketing</i>	42	21	63
	Administração Tributária	21	42	63
	Contabilidade Financeira	21	42	63
	Formação Prática em Empresas II	-	336	336
	Total – Semestre V	168	588	756
VI	Ecologia e Meio Ambiente	42	-	42
	Formulação e Avaliação de Projetos	42	63	105
	Comércio Exterior	63	-	63
	Planejamento Estratégico	42	42	84
	Administração Financeira	21	42	63
	Projetos de Melhoria	21	42	63
	Formação Prática em Empresas III	-	336	336
	Total – Semestre VI	231	525	756
Total do curso		1.939	2.345	4.284

Fonte: adaptado de Senati, 2018.

Os componentes curriculares e a descrição das competências do Técnico em Administração Industrial indicam que o Senati prima pelo desenvolvimento de habilidades que suportem a atuação do aluno no cotidiano das empresas, proporcionando-lhe pleno desenvolvimento no exercício de suas funções laborais, com competências voltadas a atividades operacionais perante as comportamentais e sociais.

Outro ponto a ressaltar é a significativa carga horária destinada a componentes correlatos à nossa BNCC, que totaliza 525 horas, concentradas nos três primeiros semestres do curso:

- Física e Química;
- Inglês;
- Linguagem e Comunicação;
- Matemática;
- Técnicas de Comunicação Oral;
- Técnicas de Comunicação Escrita.

Com relação à instituição brasileira, percebe-se que as competências descritas se baseiam no desenvolvimento de capacidades que contemplam conceitos específicos, proatividade na identificação de problemas e reflexão crítica durante sua atuação profissional, denotando elementos mais complexos do que aqueles detalhados pelo Senati – o que não desmerece a proposta da instituição do Peru, apenas indica que os alunos deverão possuir capacidade de agir prontamente quando do exercício de suas funções laborais.

Importa destacar que a carga horária do curso da instituição peruana é bem maior, e ministrada em um espaço maior de tempo – seis semestres. As aulas práticas, feitas em laboratório, se somadas àquelas ministradas nas empresas (Formação Prática em Empresas) totaliza 2.345 horas, o que demonstra a importância dada pelo Senati à formação junto ao setor produtivo.

O Ceeteps, por meio de programas de estágio que são oferecidos nas suas unidades, também procura essa aproximação às organizações potenciais que empregam seus alunos, porém, esta prática não é fator condicionante para a titulação de seus discentes, e sim complementação profissional para aqueles que desejarem realizá-la.

Os planos de curso pesquisados neste trabalho contemplam as suas políticas de internacionalização, de modo a detectar as práticas que ambos os centros educacionais adotam em termos de troca de experiências e informações, bem como as parcerias que proporcionam tal intercâmbio.

3.3.3 Políticas e programas de internacionalização do Ceeteps e do Senati

Uma vez descritas e caracterizadas, é necessário detalhar os procedimentos que as instituições de ensino que compõem este trabalho adotam quando do planejamento e execução de seus programas de internacionalização, para que se possa evidenciar suas práticas e por

consequência correlacioná-las, visando a possíveis trocas de experiências entre ambas. É o que está descrito nos quadros 5 e 6.

Quadro 5 – Instituições internacionais que possuem Acordo de Cooperação com o Ceeteps

Nome da Instituição	País	Cidade
Fundação Uocra – <i>Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina</i>	Argentina	Buenos Aires
Inti – <i>Instituto Nacional de Tecnologia Industrial</i>	Argentina	Partido de San Martín
<i>Universidad del Centro Educativo Latinoamericano – Ucel</i>	Argentina	Rosario
<i>Universidade Nacional de Córdoba</i>	Argentina	Córdoba
<i>Universidade Tecnológica Nacional (Utn-Fra) – Facultad Regional Avellaneda (Utn-Fra)</i>	Argentina	Avellaneda
<i>Haute Ecole de la Province de Liège</i>	Bélgica	Jemeppe
<i>Fédération Des Cégeps</i>	Canadá	Montreal
<i>Universidade Católica do Chile – DUOC</i>	Chile	Santiago
<i>Universidade Técnica Federico Santa Maria</i>	Chile	Valparaíso
Cetasdi – <i>Instituição Educativa para o Trabalho e Desenvolvimento</i>	Colômbia	Rionegro Antioquia
Tknika - <i>Vocational Education and Training of the Education Department of the Basque Government</i>	Espanha	Guipúscoa
<i>Joliet Junior College</i>	Estados Unidos	Joliet
Universidade da Flórida	Estados Unidos	Florida
<i>Haaga-Helia University of Applied Sciences</i>	Finlândia	Helsinki
<i>Educagri Etablissement Agro Environnemental Du Tarn</i>	França	Albi
<i>Inholand University</i>	Holanda	Alkmaar
<i>Italian Culinary Institute For Foreigners-Icif</i>	Itália	Costigliole Asti
<i>Universidad de Colima</i>	México	Colima
<i>Universidad Del Caribe – Unicaribe</i>	México	Cancun
<i>Universidad Politécnica de Sinaloa</i>	México	Sinaloa
<i>Universidad Veracruzana</i>	México	Xalapa
Serviço Nacional de Treinamento Industrial – Senati	Peru	Lima
Universidade de Porto Rico em Humacao	Porto Rico	Humacao
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Portugal	Castelo Branco
Instituto Politécnico de Bragança	Portugal	Bragança
Instituto Politécnico de Guarda	Portugal	Guarda
Instituto Politécnico de Santarém	Portugal	Santarém

Fonte: <http://www.cps.sp.gov.br/internacional/>. Acesso em 12 jun. 2018.

Nota-se que há predominância de parcerias com instituições situadas na América Latina, em especial Argentina, e acordos com institutos politécnicos em Portugal, que ofertam cursos em nível Tecnológico, objetivando a inserção rápida de seus alunos egressos no mercado de trabalho.

O Senati, ao longo de 2017, firmou e renovou convênios e acordos nacionais e internacionais, aprovados pelo Acordo do Conselho Nacional (Senati, 2017), com intuito de fortalecer as parcerias com instituições de ensino e do setor produtivo com vistas à internacionalização de seus processos educacionais, como consta do quadro 6.

Quadro 6 – Acordos do Senati com outras instituições de ensino

Nome da Instituição	País
<i>Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano – Inadeh</i>	Panamá
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps	Brasil
<i>Automecatrónica Perú S.A.C.</i>	Peru
<i>Servicio Nacional de Aprendizaje – Sena</i>	Colômbia
<i>Indura Perú S.A.</i>	Peru
<i>Convenio de Ejecución de Proyecto Internacional Programa Al Invest con Fundación Infocal</i>	Bolívia
<i>Schneider Electric Perú S.A.</i>	Peru
<i>International Camiones del Perú S.A.</i>	Peru
<i>Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura FG - SNA Educa</i>	Chile
<i>TAFE Queensland Skillstech</i>	Austrália
<i>Sistemas Oracle del Perú S.A.</i>	Peru
<i>Asociación Civil Consejo Empresarial Colombiano - CEC</i>	Peru
<i>Ministerio del Ambiente – Minam</i>	Peru
<i>Acuerdo Marco con Saint-Petersburg State Marine Technical University, The Russian Federation</i>	Rússia
<i>Fondo Social Michiquillay – Cajamarca</i>	Peru
<i>Andes Technology</i>	Peru
<i>Convenio de Asociación con Marina Mejía</i>	Peru

Fonte: adaptado de Senati, 2017.

A instituição peruana tem seus esforços dispendidos em acordos com agentes de seu próprio país, mas também possui parcerias com países como Panamá, Colômbia, Bolívia, Chile, Austrália e Rússia, além do convênio com o Ceeteps.

As duas instituições analisadas neste trabalho vêm promovendo troca de experiências que estimulam o desenvolvimento e a capacitação técnica e científica de seus colaboradores, transferindo conhecimentos e tecnologia entre seus pares (ANEXO A). Segundo a ARInter (2018), o objetivo do acordo internacional de cooperação firmado entre as duas instituições em 2011 é estabelecer atividades em conjunto, como a mobilidade de alunos e professores e a realização de ações de capacitação técnica para seus servidores. Até dezembro de 2016, essas

capacitações entre Ceeteps e Senati eram coordenadas pela área de língua espanhola da Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec) da instituição brasileira – a partir de então, a ARInter assumiu a responsabilidade e deu sequência nessas capacitações.

Em 2017, 100 professores peruanos do Senati foram capacitados no país por docentes do Ceeteps, nas sedes de Ica, Lima, Trujillo, Ancash, Chiclayo e San Martin, nas áreas de metalurgia, eletrotécnica, administração industrial e mecânica automotiva. Em 2018 esse número chegou a 129 docentes, capacitados nas unidades de Lima e Trujillo, nas áreas de logística, administração, mecânica automotiva, metalurgia e desenho industrial.

Há previsão que o acordo de cooperação internacional proporcionará, em 2019, a vinda de professores da instituição peruana para capacitar docentes brasileiros, contribuindo com a promoção, desenvolvimento e à capacitação técnico-científica dos recursos humanos do Ceeteps e do Senati, por intermédio do intercâmbio e da transferência de conhecimentos e de tecnologia (ARInter, 2018).

Além das capacitações citadas, a ARInter vem promovendo programas de mobilidade discente e docente, que consistem na oferta de bolsas de estudo para cursos de inglês em instituições estrangeiras, ou ainda para cursar semestres acadêmicos em universidades parceiras. Esses programas, principalmente os mobilidade estudantil, têm sido o ponto forte do que se tem conseguido realizar no Ceeteps quanto às suas tentativas de internacionalização como se pode verificar nos editais divulgados no site da Arinter (2018). Cabe a outros estudos dentro dessa temática avaliar em que medida esses programas de mobilidade discente e docente têm se configurado como potencializadores de acordos e parcerias em projetos de pesquisa e publicações conjuntas.

Os números que abrangem essas práticas cresceram significativamente nos últimos dois anos. No ano de 2016 foram ofertadas 19 bolsas e vagas a alunos do Ceeteps, e no ano seguinte, esse número chegou a 60, tendo sido beneficiados, também, 13 docentes, totalizando 73 contemplados com programas dessa natureza. Já em 2018, até novembro, 107 discentes e 16 docentes foram atendidos por projetos internacionais.

Importa ressaltar que as ações de cooperação internacional do Ceeteps remontam ao início dos anos 1990, que mesmo de forma incipiente, promoviam essa troca de experiência e conhecimentos:

No histórico das ações internacionais do Centro Paula Souza, encontram-se registros a partir de 1991, principalmente ações com as Faculdades de Tecnologia. Naquele momento da instituição, eram concebidos documentos de cooperação para cada atividade a ser desenvolvida. No período de 1991 a 2005, tem-se o registro de 10 acordos de cooperação estabelecidos, porém os

registros são muito frágeis e não se consegue afirmar se todos tiveram ações efetivamente executadas. (SANTOS, 2014, p. 56)

Ainda segundo Santos (2015), o Ceeteps, em 2008, instituiu o projeto Gestão de Parcerias para a Educação Profissional com instituições internacionais, com o objetivo de sedimentar e ampliar as ações com instituições públicas, privadas e não governamentais do Brasil e no Exterior parceiras do Centro Paula Souza. Outro marco relevante foi a implementação do programa de Intercâmbio Cultural, que teve início em 2011, e que segundo a instituição, contemplou mais de 2.900 pessoas, entre alunos e professores, desde seu início até o final do ano de 2014.

Baseado nas ações que Ceeteps e Senati vêm fazendo, denotando o movimento de internacionalização, é possível inferir que a prática é válida, porém há muito o que fazer a respeito. É enriquecedora a hipótese de comparações e análises delimitadas, neste caso sobre currículos da EP de Nível Médio, pautadas na apreciação de modelos distintos, mas que, em dada medida, possuem práticas similares e fundamentalmente convergentes, legitimando a necessidade de se analisar a educação de forma global.

A questão de pesquisa proposta contempla as políticas de internacionalização do currículo dos cursos técnicos profissionalizantes do Ceeteps e do Senati, e como estas podem contribuir para os modelos de construção curricular adotados pelas duas instituições. Com base nesses preceitos, para a investigação foram feitas pesquisas bibliográfica, contemplando obras acerca dos temas Currículo, Educação Comparada e Internacionalização, e documental – esta com base nos registros institucionais do Ceeteps e do Senati, além das legislações educacionais dos dois países e dos currículos dos cursos técnicos de Administração, ofertado pela instituição brasileira, e de Administração Industrial, oferecido pelo centro educacional peruano.

Como ferramenta metodológica, foi adotado o estudo de caso múltiplo, cuja descrição das políticas de internacionalização do currículo e as interpretações a respeito aconteceram concomitantemente à coleta dessas informações, além da amostra de especialistas dada a *expertise* das duas instituições de ensino abordadas neste trabalho na oferta de cursos técnicos de nível médio.

Assumindo-se que as instituições analisadas na pesquisa possuem experiência na elaboração de seus currículos, e também praticam políticas de internacionalização, foram realizadas entrevistas cujo roteiro continha 8 (oito) indagações abertas aos especialistas responsáveis por essas atividades, no Ceeteps e no Senati (APÊNDICES A e B). Os questionamentos foram enviados por e-mail aos respondentes nos dias 9 e 29 de outubro de

2018 (Ceeteps) e 18 de outubro de 2018 (Senati), e as respostas foram encaminhadas em 30 de outubro e 14 de novembro pelo Ceeteps, e não houve manifestação por parte da instituição peruana. As perguntas, que constam dos apêndices A e B, seguem listadas abaixo:

- a) Quais fatores são considerados para a definição do perfil profissional proposto nos cursos técnicos ofertados?
- b) Dados preliminares permitem concluir que a instituição preza pelo desenvolvimento de competências profissionais em seus alunos. Como são definidas estas competências?
- c) Qual a periodicidade de reformulação de um currículo vigente? O prazo estipulado de sua vigência tem algum embasamento legal?
- d) A instituição tem algum procedimento para acompanhamento da implantação de currículos inéditos?
- e) Os números a respeito das matrículas permitem concluir que estas cresceram nos últimos anos. É possível atribuir essa evolução a algum motivo específico? Ou esse crescimento pode ser considerado conjuntural?
- f) Como são definidas as titulações docentes que ministram aulas nos cursos? Em resumo, quais os critérios para atribuir-se a um professor determinada disciplina ou componente curricular de um curso técnico?
- g) Como são constituídas as parcerias com instituições de ensino de outros países?
- h) Quantos alunos e professores passaram por programas de intercâmbio de práticas em instituições estrangeiras?

Segundo a diretoria do Gfac, a descrição do perfil profissional requer detalhada análise. Primeiramente, é realizada pesquisa dos perfis e atribuições profissionais na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego e, também, nas descrições de cargos do setor produtivo/mercado de trabalho, preferencialmente em parceria. Após isso, há a seleção de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, de acordo com os perfis profissionais e com as atribuições.

O Gfac ressalta que é feita, também, consulta ao CNCT do MEC, para adequação da nomenclatura da habilitação, do perfil profissional, da descrição do mercado de trabalho, da infraestrutura recomendada e da possibilidade de temas a serem desenvolvidos. Além disso, o departamento indica que o trabalho e contato direto junto aos parceiros é primordial, e o ideal é que haja representação das empresas e instituições em todos os encontros para sistematização do perfil profissional.

Com base nos apontamentos da pergunta sobre a definição do perfil profissional proposto, o Gfac indicou que a partir disso são definidas as competências e respectivas habilidades que se pretendem desenvolver durante o curso. Como a definição do perfil pressupõe a análise do setor produtivo e demais *stakeholders*, a descrição dessas competências consiste no caminho a ser trilhado, tendo em vista o profissional que se deseja formar. O departamento lembra que as competências sintetizam saberes e habilidades práticas

O Ceeteps tem por sistemática a reelaboração de currículos a cada 3 ou 4 anos, em parceria com o setor produtivo e envolvendo as Unidades de Ensino. Em média, são reelaborados de 25 a 30 currículos por ano.

As reelaborações curriculares são direcionadas à melhoria e adequação contínuas dos cursos aos diversos setores produtivos. Após a conclusão de uma turma inicial, para cursos inéditos principalmente, são necessárias atualizações, mesmo que pontualmente.

A instituição complementa que os planos de curso são documentos legais que organizam e ancoram os currículos na forma de planejamento pedagógico, de acordo com as legislações e fundamentações socioculturais, políticas e históricas, abrangendo justificativas, objetivos, perfil profissional e organização curricular, aproveitamento de experiências, de conhecimentos e avaliação da aprendizagem, bem como infraestrutura e pessoal docente, técnico e administrativo, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Segundo a instituição, para se propor um curso técnico inédito é necessária análise detalhada das demandas do setor produtivo e consulta a potenciais escolas que queiram implementá-lo. Além disso, igualmente às reelaborações curriculares, é necessário consultar outras fontes documentais, sites de vagas de emprego, descrição/informações/dados de cargos, trabalho e emprego de diversas fontes, além da incorporação de novas tecnologias e tendências nos currículos dos cursos. Passo importante após as pesquisas é submeter versão prévia do currículo às escolas interessadas em implementar o curso inédito.

Uma vez implementado, o currículo inédito é acompanhado periodicamente, com pesquisas ao final de cada semestre ou ano, aplicadas à administração da escola (direção e coordenação), professores e alunos, com intuito de verificar possíveis inadequações nos componentes curriculares (competências, habilidades e bases tecnológicas), na infraestrutura da escola, na bibliografia recomendada, entre outros pontos. De posse das informações, estas são analisadas e, em havendo necessidades, são feitas intervenções pontuais.

Em 10 anos o Ceeteps ampliou em 115,9% a oferta de suas habilitações profissionais. De acordo com a instituição, pode-se justificar esse crescimento pela expansão das classes descentralizadas (salas que operam em parceria com outras instituições, como escolas estaduais e CEUs municipais), e pela migração gradual dos cursos de Ensino Médio Regular para o Ensino Técnico Integrado ao Médio – em 2010 o Ceeteps tinha 49.649 alunos matriculados na primeira modalidade, e em 2017 esse número perfazia 21.090 discentes, de acordo com registros no Banco de Dados Cetec.

A definição das titulações docentes que ministram os componentes curriculares dos cursos obedece a Portaria Cetec 1.263, de 26 de julho de 2017, que regulamenta os procedimentos de pontuação, classificação docente e atribuição de aulas, conforme fixado na Deliberação Ceeteps nº 23, de 17 de setembro de 2015.

A priori, os docentes são classificados de acordo com sua pontuação, cujo processo consiste em apurar seu desempenho em quatro categorias:

- Titulação/atualização: formação técnica, magistério, superior, pós-graduação, mestrado, doutorado, além de treinamentos cursos de atualização e outras participações em eventos correlatos à sua formação.
- Produção Acadêmica: publicações (livro, capítulo, artigos, apresentações em congresso, entre outros).
- Experiência Profissional: bancas e comissões de concursos públicos, pontuação docente e evolução funcional, dentre outras, e elaboração de parecer técnico, orientação de trabalhos de alunos apresentados em feiras científicas e produções correlatas.
- Assiduidade/Pontualidade: frequência nas aulas, reuniões (pedagógica, conselho, planejamento, entre outras) e cumprimento de prazos.

Uma vez feito esse ranking, há a atribuição de aulas por parte da direção, respeitando a ordem de classificação, aos professores habilitados a ministrar os componentes curriculares dos cursos técnicos, mediante análise da sua titulação da graduação.

Como Ceeteps e Senati possuem procedimentos de internacionalização de seus currículos e práticas, consideramos importante o detalhamento desse processo, a fim de evidenciar se as parcerias são sistematizadas ou conquistadas por relacionamento.

A ARInter informou que, para o estabelecimento de acordos e parcerias com outras instituições do mundo, adota um fluxo padronizado, que contempla três etapas:

- As propostas de convênios são iniciadas por contato com potenciais parceiros, feitos em eventos, feiras, exposições, congressos e palestras, ou ainda com indicações da Cetec ou Cesu (Unidade de Ensino Superior de Graduação) do Ceeteps, além de pesquisas na internet ou outras fontes. Em seguida, é feita a negociação inicial dos termos da parceria, com reuniões presenciais ou a distância (*online*) e conversas por e-mail.
- Após a captação, são apurados os dados da instituição – nome do contato, telefone, e-mail, endereço – e cadastrados no sistema denominado Águia, sendo tratados como “Negociação Internacional”.
- Como etapa final, é feita a formalização das parcerias, por intermédio da coleta dos documentos necessários para tal. Este rol inclui acordo de cooperação em língua portuguesa e no idioma da instituição pleiteada, carta de intenções, plano de trabalho – todos assinados – além do estatuto que comprove a existência de pessoa jurídica e dos seus representantes legais. Com isso, é lavrado parecer da coordenadoria (Cetec ou Cesu) e a acreditação do curso e da instituição.

Cabe ressaltar que, uma vez feito todo esse procedimento, o processo é encaminhado à Área de Gestão de Parcerias e Convênios (AGPC) do Ceeteps, que avalia a documentação, confirmando se estão de acordo com aquilo solicitado, para em seguida preparar ofício de encaminhamento e acompanhamento do processo junto à Superintendência da instituição.

A ARInter informou que, além de capacitações, promove programas de mobilidade discente e docente - cursos em universidades parceiras. Os números que abrangem essas práticas, em 2016, totalizaram 19 bolsas e vagas; no ano seguinte, esse número chegou a 60, tendo sido beneficiados, também, 13 docentes, totalizando 73 contemplados. Em 2018, até novembro, 107 discentes e 16 docentes foram atendidos por projetos internacionais.

3.3.4 Convênio entre Ceeteps e Senati

Em maio de 2017, Ceeteps e Senati formalizaram um convênio cujo texto segue na íntegra no Anexo A - oriundo do acordo internacional de cooperação firmado entre as duas instituições em 2011. A partir da leitura e da análise deste convênio é possível vislumbrar a perspectiva de formulação e internacionalização dos currículos das duas instituições.

No texto do convênio as instituições declaram suas similitudes ao identificar que têm missões que coincidem ao buscarem contribuir com o desenvolvimento econômico e social mediante a formação, a capacitação e atualização tecnológica de recursos humanos e o fomento ao desenvolvimento tecnológico e a pesquisa aplicada.

O objetivo do convênio com prazo de cinco anos é o de contribuir com a promoção, desenvolvimento e a capacitação técnica e científica dos recursos humanos do CEETEPS e do SENATI, “através do intercâmbio e a transferência de conhecimentos e tecnologia, assim como do intercâmbio de material bibliográfico e didático de interesse assim como a execução dos projetos de interesse para ambas instituições, que permitam aperfeiçoar os programas curriculares de suas áreas técnicas, a planificação estratégica e a gestão da qualidade” (ANEXO A).

Para além da mobilidade estudantil e docente, as ações de cooperação técnica internacional previstas neste Convênio contemplam o fortalecimento acadêmico e operativo dos programas de formação de ambas instituições; a capacitação e aperfeiçoamento de funcionários, diretivos, assessores, alunos, profissionais instrutores e pessoal administrativo de ambas instituições, através de cursos, seminários, feiras, olimpíadas, congressos, estágios técnicos ou empresariais, seja de forma presencial e/ou virtual; a participação conjunta em fóruns, seminários e demais atividades informativas e de divulgação das atividades que impactem o fortalecimento dos setores econômicos e industriais relacionados com cada instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “currículo” não está pronto, tampouco esgotado; com os debates acirrados sobre o ensino brasileiro, principalmente nos últimos anos, percebe-se que sua formulação e operacionalização possuem muitas particularidades, cabendo reflexões sobre as práticas das nossas instituições de ensino. quer seja pelas imposições legais pertinentes a cada país ou até mesmo por limitações culturais.

O processo de formulação curricular deve ser sempre repensado, ressaltando pontos relevantes quando da sua concepção, como a instituição de ensino na qual a sociedade acredita, seus valores, atendimento à comunidade, setor produtivo e alunos, entre outros. Isso denota a necessidade de se realizar análises sobre o assunto, de modo a abranger um sortimento de concepções e práticas que, se bem empregadas, podem colaborar no processo de construção curricular em vários âmbitos – na proposta deste trabalho, o de nível médio e em diferentes contextos. No caso do estudo aqui realizado, o esforço foi no sentido de compreender experiências de formação profissional técnica de nível médio em países como Brasil e Peru. Esse esforço levou às leituras não só sobre currículo e internacionalização mas sobre a história, a legislação e os indicadores desses diferentes países quanto à profissionalização de seus jovens.

Com relação às contribuições que a prática da internacionalização pode trazer ao processo de elaboração de currículos de cursos técnicos de nível médio, é notável que a troca de informações voltadas ao tema enriquece o rol de procedimentos das instituições, porém, se adotadas isoladamente, podem não proporcionar resultados significativos. Desta forma, é conclusivo que estas devem ser implementadas e aplicadas como política pública de educação, como aparece nos acordos que o Ceeteps e o Senati têm assinado com instituições estrangeiras de educação profissional e outras modalidades de ensino.

A análise da descrição das políticas de internacionalização do currículo proporcionou uma investigação de outros sistemas educacionais que pode vir a estimular a criação de parcerias institucionais com vários agentes ofertantes de EP. Além disso, tem-se a possibilidade de incrementar o rol de práticas a serem adotadas com vista a uma educação de maior qualidade, abrangência e efetividade.

No caso das instituições apresentadas e os cursos analisados, percebeu-se que a habilitação profissional de Técnico em Administração oferecida pelo Ceeteps contempla carga horária menor, embora conte com mais aulas do que o mínimo previsto no CNCT (1.000 horas), se comparada ao curso de Administração Industrial ofertado pelo Senati (4.284

horas). Mesmo com essa significativa diferença no número de aulas, as competências e habilidades propostas para desenvolvimento apresentam correlação.

A habilitação profissional ofertada pela instituição peruana, objeto da análise, possui carga horária mais robusta, indicando que a prática profissional, que corresponde a 55% do curso, é fato relevante. No que diz respeito ao Técnico em Administração oferecido pelo Ceeteps, por conta da carga horária estipulada no CNCT, a quantidade de aulas é significativamente menor, embora atenda ao perfil profissional estipulado no documento regulador do MEC.

Os perfis profissionais propostos nos cursos analisados das duas instituições contemplam competências gerais e sociais a serem desenvolvidas pelos alunos, em decorrência de um ambiente altamente volátil e competitivo que absorve essa mão de obra, evidenciando que apenas características técnicas e operacionais não são, por si só, suficientes para que os discentes sejam empregáveis.

Observou-se, também, a relevância da aprendizagem ao longo da vida e integrada ativamente ao cotidiano do aluno, por intermédio de currículos que proporcionem interação e imponham desafios que despertem nos estudantes a motivação em aprender, independentemente da habilitação profissional analisada.

As informações coletadas durante a pesquisa bibliográfica e nos documentos institucionais de Ceeteps e Senati permitiram analisar o processo de internacionalização de práticas educacionais, indicando que, tanto no Brasil como no Peru, ainda é um processo pouco difundido, com muito espaço a percorrer. A pesquisa que contemplou os currículos mostrou-se prática válida e enriquecedora, embora a obtenção de informações revelou-se limitada à disponibilidade dos profissionais em colaborar com o trabalho, demonstrando que caso fosse uma ação institucionalizada, essa troca poderia ocorrer de forma sistematizada e contínua.

Os relatos obtidos por meio de entrevista evidenciaram que existe um movimento para a disseminação dessas ações, pois tanto o processo de elaboração curricular quanto o de estabelecimento de parcerias com instituições de ensino mundiais obedecem critérios bem definidos e padronizados – como ressaltado, deve-se estimular o intercâmbio dessas ações.

Embora esse estudo teve uma limitação que foi o não retorno da instituição peruana quanto à entrevista proposta, o convênio assinado entre o Ceeteps e o Senati revela que as duas instituições encontram similaridades em sua missão e alcance nos respectivos países. Isso implica num esforço de comparar a trajetória e a atuação das instituições em diferentes sistemas de educação profissional nos dois países que, obviamente, tem suas especificidades

mas também inúmeros pontos de confluência. Dado esse esforço comparativo o convênio anuncia as inúmeras possibilidades de cooperação e trabalho conjunto que vão da mobilidade discente e docente ao fortalecimento acadêmico e operativo dos programas de formação de ambas instituições, o que implica um diálogo contínuo quanto às respectivas políticas curriculares.

O intercâmbio de informações e práticas entre as instituições de ensino profissionalizante mostrou-se limitado, pois não configura uma política pública consolidada, e sim ações isoladas e difundidas internamente. O convênio assinado entre as duas instituições em 2017 sinaliza para estratégias futuras mais duradouras e orgânicas.

O estudo realizado aponta para a possibilidade de transformação da realidade por intermédio de práticas comuns aos países analisados, com projetos inovadores na concepção de currículos cada vez mais adequados às exigências da sociedade, pautados na constante atuação junto aos diversos atores, como empresas, entidades de classe, demais instituições de ensino, com foco na realização de parcerias que fortaleçam o desenvolvimento da EP em âmbito continental.

A investigação proposta evidenciou que o conhecimento sobre os níveis e modalidades de ensino, bem como a metodologia de formulação de currículos de outros países pode proporcionar experiência rica, com apreciações mais pormenorizadas de modelos que podem ser adequados à nossa realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivanete B. P. de; ARCE, Enrique V. Tecnologia, tecnologia social e Educação Tecnológica: uma análise da formação profissional nas Fatecs. In: ALMEIDA, Ivanete B. P. de; BATISTA, Sueli S. S. (Orgs.). **Educação Tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____; BATISTA, Sueli S. dos S. Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/6804/3373>. Acesso em: 28 jun. 2018.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio M.; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Almério M. de. Currículos e programas do Ensino Técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010. In: CARVALHO Maria Lucia M. de (Org.). **Patrimônio artístico, histórico e tecnológico da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015. Disponível em http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/patrimonio_artistico.pdf. Acesso em: 14 out. 2017.

_____; DE MAI, Fernanda M.; PRATA, Marcio. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac)**: uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. Disponível em <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRANDÃO, Carlos da F. Apontamentos sobre a política educacional pública brasileira para a educação tecnológica e profissional nas últimas décadas. In: ALMEIDA, Ivanete B. P. de; BATISTA, Sueli S. S. (Orgs.). **Educação Tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRANDÃO, Carlos da F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 - comentada e interpretada, artigo por artigo. 6. ed. São Paulo: Avercamp, 2018.

BRASIL, Constituição da República Federativa de 1937.

_____, Constituição da República Federativa de 1988.

_____, Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____, Decreto 77.362, de 1 de abril de 1976.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: INEP, 2015.

_____, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____, Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982.

_____, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 24 set. 2018.

_____, Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-CNCT-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2018.

_____, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2018.

_____, Ministério da Educação. **Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____, Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012.

_____, Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.

_____, Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BROTI, Marcelo P. **O ensino superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)**. Indaiatuba: Max Limonad, 2014.

CARVALHO, Elma Júlia G. Reflexões sobre a importância dos estudos de Educação Comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 416-435, set.2013 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251/7810>>. Acesso em: 13 out. 2018.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; KIPNIS, Bernardo. Educação Profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 49-70, jan./jun. 2010.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico>. Acesso em 2 nov. 2017.

_____. **Banco de dados Cetec.** Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br>. Acesso em 30 mai. 2018.

_____. **Espaços em transformação.** Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/revista/2018/edicao-62-janeiro-fevereiro.pdf>. Acesso em 04 mai. 2018.

_____. **Missão, visão, objetivos e diretrizes.** Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em: 24 set. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N.; Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Deliberação 1/99, de 3 de março de 1999.

_____. Deliberação 105/11, de 22 de fevereiro de 2011.

CORREA, João Jorge. Educação Comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2011.

COSTA, Flora Maria de A.; GAMBOA, Silvio A. S. Ensino Médio em questão: formação da juventude, desafios e possibilidades nas perspectivas oficiais da educação básica. In: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara K. (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Florianópolis: 2012. v.1. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/MINTER_volume1.pdf/25076849-79d7-9c87-7dab-18d31c18dc43. Acesso em: 25 set. 2018.

CPDOC FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 19 set. 2018.

CZERNISZ, Eliane Cleide da S. NASCIMENTO, Aline A. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio: análise e inquietações. In: XII Congresso Nacional de Educação Educere, 2015, Curitiba. **Anais**, ISSN 2176-1396, Curitiba, 31.08.2015, p. 17727-17728. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19774_9415.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

DEMAI, Fernanda M. O percurso conceptual-terminológico de currículo por competências na Educação Profissional brasileira. **Revista do Gel**, v. 14, n. 1, p. 104-132, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/1468/1167>. Acesso em: 28 jun. 2018.

EL COMERCIO. **SENATI: el primer instituto de Latinoamérica que cuenta con un Laboratorio de la Industria 4.0.** Disponível em <https://elcomercio.pe/publiirreportaje/senati-primer-instituto-latinoamerica-cuenta-laboratorio-industria-4-0-noticia-489341>. Acesso em: 04 mai. 2018.

FERREIRA, Antonio G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2764/2111.

FIALA, Diane Andreia de S. **A política de expansão da Educação Profissional Tecnológica de graduação pública no Estado de São Paulo (2000-2007)**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.memorias.cpscetec.com.br/publicacoes/dissertacao/FialaDianeAndreiaDeSouza.pdf>. Acesso em 22 jun. 2018.

FREITAS, Maria Vanderlânia S. **A Reforma Benjamin Constant e a Educação Básica no início do século XX**. II Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA1_ID3823_17082015122010.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

GARCÍA, Ivet del R. L. **Situación da Educação Superior e Técnico-Produtiva para uma política de qualidade**. Disponível em: http://www.academia.edu/14695240/SITUACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_TECNOLOGICA_Y_TECNICO_PRODUCTIVA_HACIA_UNA_POLITICA_DE_CALIDAD. Acesso em; 25 set. 2018.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Candido Alberto; ECHENIQUE, Micaela Tourné. Olhando para fora: tendências recentes da Educação Profissional. In: SANTOS, Fernanda M. dos; PINA, Kleber V. (org.). **A escola pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores**. Jundiaí: Paco, 2018. Formato: ePub.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

HANS, N. **Educação Comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

INDEXMUNDI. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/pt/>. Acesso em 30 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Área territorial brasileira. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. São Paulo. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 07 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. Perú em cifras. Disponível em <https://www.inei.gob.pe/>. Acesso em: 07 jun. 2018.

KAZAMIAS, Andreas M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em Educação Comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco, Capes, 2012. v.1.

LEASK, Betty. **A internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes.** Revista Ensino Superior Unicamp. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-do-curriculo-e-a-aprendizagem-de-todos-os-estudantes>. Acesso em: 09 mai. 2018.

LOURENÇO FILHO, Ruy. MONARCHA, Carlos (orgs.). **Educação Comparada.** 3. ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada.** 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUNA, José Marcelo F. de. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, José Marcelo F. de (org.). **Internacionalização do currículo:** educação, interculturalidade, cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MEGID NETO, Jorge; MOREIRA, Alexandre. As vozes dos professores da EPT: saberes, formação, dificuldades e desafios. In: AGUILAR, Luis Henrique; SCHNEIDER, Maria Clara K (org.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica.** Florianópolis, 2013. V.2. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/MINTER_volume2.pdf/69864a96-c217-a074-a57b-7876737e2a81. Acesso em 06 mar. 2018.

MIRANDA, José Alberto A. de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3135/2829>. Acesso em: 06 jun. 2018.

MORAES, Carmen Sylvia V. Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:** leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009, p.367-381. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. O processo curricular do Ensino Superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (org.). **Currículo e avaliação na Educação Superior.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

_____; SILVA JUNIOR, Paulo M. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, 2017, p. 489-500. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MORGADO, José Carlos. Currículo e Educação Comparada: perspectivas e desafios. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/30450/21618>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; PEREIRA, Samara Cristina F. As políticas para a Educação Profissional técnica de nível médio: dois projetos em pesquisa. Anais [da] **V Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital**. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSEES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/AS_POLITICAS_PARA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_DE_NIVEL_MEDIO_DOIS_PROJETOS_EM_DISPUTA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

PEREIRA, Elisabete M. A.; MERCURI, Elizabeth; BAGNATO, Maria Helena. Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.200-213, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira-mercuri-bagnato.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

PERU, Ministério da Educação. Estatística da qualidade educativa. Disponível em: <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Decreto Legislativo nº 1.375, de 2018. Disponível em: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-modifica-diversos-articulos-de-la-le-decreto-legislativo-n-1.375-1680011-3/>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto Lei nº. 19326/72. Disponível em: <https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

_____. Lei nº. 23.384/82. Disponível em: <https://peru.justia.com/federales/leyes/23384-may-18-1982/gdoc/>. Acesso em: 8 set. 2018.

_____. Lei nº. 28.044/03. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Lei nº. 29.672/11. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PETEROSI, Helena G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.

RAMOS, Marise N. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a Educação Profissional. In: **Educere Et Educare** (impresso), v. 2, p. 1-12, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educare e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Margarete dos. **O processo de internacionalização no Ensino Técnico de nível médio: o estudo de caso do Centro Paula Souza e do SENAI-SP**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/processo-internacionalizacao-ensino-tecnico-nivel-medio-estudo-caso-centro-paula-souza>. Acesso em 11 out. 2018.

SÃO PAULO. Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional Entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps de São Paulo – Brasil e o Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – Senati de Lima – Perú. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo – Seção I, 14 de julho de 2017, página 127.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista de Educação**, n.4, 2016, p.55. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. História comparada da educação: algumas aproximações. In: **História da Educação**, v.5, n.10, Out 2001. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30500/pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional do Brasil: situações e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SENATI – SERVIÇO NACIONAL DE TREINAMENTO EM TRABALHO INDUSTRIAL. Disponível em: <http://www.senati.edu.pe/web/institucional/politica-institucional>. Acesso em 27 set. 2017.

_____. **Memória anual 2017**. Disponível em: http://www.senati.edu.pe/sites/default/files/archivos/2018/publicaciones/04/memoria_2017.pdf. Acesso em 30 mai. 2018.

_____. Perfil de saída do aluno do curso Administração Industrial. Disponível em: <http://www.senati.edu.pe/especialidades/administracion-de-empresas/administracion-industrial>. Acesso em 31 out. 2017.

_____. Política institucional. Disponível em: <http://www.senati.edu.pe/nosotros/politica-institucional>. Acesso em 31 out. 2017.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

THIESEN, Juares da S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017 out./dez.2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZANONA, Roberta C. **Educar por competências na formação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO E REELABORAÇÃO CURRICULARES

QUESTIONÁRIO **METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO E REELABORAÇÃO CURRICULARES**

1) Quais fatores são considerados para a definição do perfil profissional proposto nos cursos técnicos ofertados?

Espera-se desta questão que os respondentes evidenciem quais os critérios para definir o perfil profissional delineado em seus currículos.

2) Dados preliminares permitem concluir que a instituição preza pelo desenvolvimento de competências profissionais em seus alunos. Como são definidas estas competências?

A análise inicial das informações leva a crer que as instituições analisadas elaboram seus currículos pautados da construção de competências, portanto, espera-se que os respondentes detalhem como estas são definidas e estipuladas no currículo.

3) Qual a periodicidade de reformulação de um currículo vigente? O prazo estipulado de sua vigência tem algum embasamento legal?

Como prática, as instituições de ensino reveem periodicamente seus currículos, por conta de atualizações tecnológicas, mercado de trabalho, entre inúmeros fatores. Esta questão tem por finalidade obter informações sobre essa periodicidade, e se sua vigência está condicionada a alguma lei específica.

4) A instituição tem algum procedimento para acompanhamento da implantação de currículos inéditos?

Objetiva-se, por intermédio deste questionamento, verificar se existem procedimentos de controle quando da implantação de novos cursos, a ponto de corrigir eventuais problemas peculiares a uma nova habilitação profissional.

5) Os números a respeito das matrículas permitem concluir que estas cresceram nos últimos anos. É possível atribuir essa evolução a algum motivo específico? Ou esse crescimento pode ser considerado conjuntural?

Espera-se desta questão um breve relato sobre o crescimento das matrículas em cursos técnicos das duas instituições – mais especificamente se o currículo pode ser determinante nessa evolução.

6) Como são definidas as titulações docentes que ministram aulas nos cursos? Em resumo, quais os critérios para atribuir-se a um professor determinada disciplina ou componente curricular de um curso técnico?

Espera-se desta indagação um relato sobre os critérios para se atribuir aula a um docente de determinado curso – titulação, experiência profissional, outros.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

QUESTIONÁRIO **POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO**

1) Como são constituídas as parcerias com instituições de ensino de outros países?

Como o Ceeteps possui políticas de internacionalização de suas práticas, este questionamento visa ao detalhamento desse processo, a fim de evidenciar se as parcerias são sistematizadas ou conquistadas por relacionamento.

2) Quantos alunos e professores passaram por programas de intercâmbio de práticas em instituições estrangeiras?

Questão de caráter quantitativo que visa dimensionar os resultados das políticas de internacionalização, e com base nisso, concluir a respeito de sua eficácia.

ANEXO A - CONVÊNIO MARCO DE COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL ENTRE O CEETEPS E O SENATI.

Diário Oficial de São Paulo

Poder Executivo – Seção I

Sexta-feira, 14 de julho de 2017

Extrato de Acordo de Cooperação

Partícipes: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e o Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – Senati de Lima - Perú.

O presente Convênio Marco tem por objeto contribuir à promoção, desenvolvimento e à capacitação técnica e científica dos recursos humanos do CEETEPS e do SENATI, através do intercâmbio e a transferência de conhecimentos e tecnologia, assim como do intercâmbio de material bibliográfico e didático de interesse assim como a execução dos projetos de interesse para ambas instituições, que permitam aperfeiçoar os programas curriculares de suas áreas técnicas, a planificação estratégica e a gestão da qualidade.

Data de assinatura: 26-05-2017

Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional Entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps de São Paulo – Brasil e o Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – Senati de Lima – Perú

Consta pelo presente documento, o Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional (a diante, o “Convênio”), que subscrevem de uma parte o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, autoridade estadual de um regime especial em virtude do artigo 15 da Lei 952, do dia 30-01-1976, associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, criado pelo Decreto Lei do dia 6 de outubro de 1969, com sede na Praça Fernando Prestes, 74 – São Paulo, Brasil, CNPJ/MF 62.823.257/0001-09 a quem doravante se denominará CEETEPS, devidamente representado por sua Diretora Superintendente, Laura Margarida Josefina Laganá, identificada com cédula de identidade RG 7.715.675-4 e CPF/MF 005.923.818-62 e da outra parte, o Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – SENATI, com R.U.C 20131376503, com domicilio na Avenida Alfredo Mendiola 3520, distrito da Independência, província e departamento de Lima, devidamente representado por seu Diretor Nacional, Gustavo Adolfo Alva Gustavson, identificado com o D.N.I. 08720663, com faculdades devidamente inscritas no Registro Nº A00073 da Partida Eletrônica 11013715 do Registro de Pessoas Jurídicas de Lima, a quem doravante se denominará SENATI; nos termos e condições estabelecidos nas seguintes cláusulas:

Cláusula Primeira.- Marco E Fins Institucionais Das Partes

1.1 CEETEPS é uma autarquia do governo do estado de São Paulo que administra cerca de 220 Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e 66 Faculdades de Tecnologia (FATEC) do mesmo estado. As ETECs atendem mais de 208 mil estudantes nos níveis de Ensino Médio e Ensino Técnico, para os setores industrial, agropecuário e de serviços, cerca de 138 especialidades. Nas FATECs, mais de 80 mil alunos estão distribuídos em 72 cursos superiores de graduação.

2 A partir de 2003 passou a oferecer também cursos de pós-graduação, principalmente o curso de Mestrado Profissional em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação, nas linhas de pesquisa em Formação Tecnológica, Tecnologia da Informação Aplicadas e Tecnologias Ambientais.

2.1 O SENATI em conformidade com a Lei 26272, Lei do Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – SENATI, modificada pela Lei 29.672, é uma pessoa jurídica de direito público, de gestão privada, com autonomia técnica, pedagógica, administrativa e econômica, e com patrimônio próprio, que tem por finalidade proporcionar formação profissional e capacitação para a atividade industrial manufatureira e para os trabalhos de instalação, reparação e manutenção realizadas nas demais atividades econômicas.

Adicionalmente, SENATI desenvolve atividades de capacitação iguais ou diferentes às compreendidas anteriormente e participa em programas de pesquisa científica e tecnológica relacionadas com o trabalho industrial e temas relacionados.

Quando se faça menção do termo AS PARTES, este se referirá tanto ao CEETEPS como ao SENATI em conjunto.

Cláusula Segunda.- Declaração das Partes

O CEETEPS e o SENATI declaram sua vontade de participar de forma conjunta em atividades, projetos e programas no marco do presente Convênio, orientados à geração e transferência de conhecimentos e tecnologias necessários para o desenvolvimento econômico e social e para o aumento da capacidade do país no uso e aplicação da ciência e a tecnologia à atividade produtiva.

As missões de ambas instituições coincidem em quanto se propõem contribuir ao desenvolvimento econômico e social mediante a formação, a capacitação e atualização tecnológica de recursos humanos e o fomento ao desenvolvimento tecnológico e a pesquisa aplicada.

Cláusula Terceira.- Objeto do Convênio

O presente Convênio Marco tem por objeto contribuir à promoção, desenvolvimento e

à capacitação técnica e científica dos recursos humanos do CEETEPS e do SENATI, através do intercâmbio e a transferência de conhecimentos e tecnologia, assim como do intercâmbio de material bibliográfico e didático de interesse assim como a execução dos projetos de interesse para ambas instituições, que permitam aperfeiçoar os programas curriculares de suas áreas técnicas, a planificação estratégica e a gestão da qualidade.

Cláusula Quarta.- Compromissos das Partes

As ações de cooperação técnica internacional previstas neste Convênio serão desenvolvidas por iniciativas DO CEETEPS e/ou DO SENATI dentro de suas possibilidades institucionais e pressupostas, mediante as seguintes modalidades:

4.1 Fortalecimento acadêmico e operativo dos programas de formação de ambas instituições.

4.2 Capacitação e aperfeiçoamento de funcionários, diretivos, assessores, alunos, profissionais instrutores e pessoal administrativo de ambas instituições, através de cursos, seminários, congressos, estágios técnicos ou empresariais, seja de forma presencial e/ou virtual.

4.3 Intercâmbio e envio de especialistas para o desenvolvimento de ações e trabalhos em áreas de interesse institucional.

4.4 Intercâmbio de estudantes com o fim de realizar transferência tecnológica em temas de interesse conjunto assim como de intercâmbio cultural.

4.5 Participação conjunta em fóruns, seminários e demais atividades informativas e de divulgação das atividades que impactem o fortalecimento dos setores econômicos e industriais relacionados com cada instituição.

4.6 Promover outras atividades e/ou projetos que resultem de interesse para as Partes, de acordo a seus fins institucionais.

4.7 Fomentar a participação de ambas instituições em feiras e olimpíadas de interesse conjunto.

4.8 Manter permanente comunicação entre as Partes, que permita identificar oportunidades para gerar novos serviços de formação e/ou capacitação profissional e serviços técnicos segundo demanda detectada, e outros que sejam de interesse de ambas instituições.

Cláusula Quinta.- Desenvolvimento das Atividades

As atividades de implementação deste Convênio Marco e os compromissos estabelecidos Pelas Partes na Cláusula Quarta deste Convênio, serão desenvolvidos através de Planos Operacionais e/ou Projetos Específicos, nos quais se incluirão como mínimo, os objetivos, a justificativa, os participantes, os recursos financeiros, humanos, técnicos e suas

fontes, o cronograma de atividades e lugar onde se realizarão as atividades, publicações de resultados, atividades de difusão, responsáveis e responsabilidades e outros que acordem as Partes.

Porém, a requerimento e consideração de alguma das Partes se poderão elaborar Convênios Específicos. Neste caso, as Partes definirão como mínimo, o objeto de cada Convênio Específico, as atividades a serem realizadas, os recursos econômicos a serem utilizados para seu financiamento, as obrigações específicas de cada uma das Partes e as causas de resolução correspondentes.

Os Convênios Específicos se regerão por suas próprias cláusulas, respeitando as disposições do presente Convênio Marco, pelo que serão desenvolvidos em documento separado e assinado por ambas as Partes.

Cláusula Sexta.- Coordenação do Convênio

A coordenação do presente Convênio Marco será responsabilidade do Comitê de Coordenação integrado pela Assessora de Relações Internacionais do CEETEPS ou a pessoa que se designe; e o Gerente de Desenvolvimento, o Gerente Acadêmico e o Diretor Zonal do SENATI da sede onde se desenvolvem as atividades, ou o delegado que se designe, quem se reunirão presencial ou virtualmente, mínimo duas (2) vezes ao ano ou quando as Partes o considerem necessário, para o projeto e implementação da proposta referida na Cláusula Terceira.

As atividades, projetos e programas técnicos e os correspondentes planos operacionais e/ou projetos específicos serão analisados e aprovados pelo Comitê de Coordenação e quando sua natureza o exija serão coordenados por uma equipe de trabalho especializado designado de comum acordo.

Cada ano se definirão os programas técnicos e os temas específicos prioritários que serão objeto dos projetos e ações de cooperação e constituirão a base para o projeto e formulação dos planos Operacionais e/ou projetos específicos correspondentes. Desta forma, o Comitê de Coordenação verificará a execução das diferentes atividades, projetos e programas e fará o seguimento e avaliação necessários com a periodicidade que se acorde em cada caso.

Os integrantes do Comitê de Coordenação poderão ser substituídos pelas partes segundo suas necessidades. Portanto, bastará uma comunicação simples dirigida ao domicílio da contrapartida apontando, com no mínimo de cinco (5) dias úteis, a substituição.

Cláusula Sétima.- Relação Laboral

As partes reconhecem que o presente convênio marco é de natureza civil. Por tanto,

fica estabelecido que o pessoal comissionado por cada uma Das Partes não estará sujeito a relação de dependência junto à outra parte, e continuará sob a direção e dependência da instituição à que pertença. Fica expressamente estabelecido que o pessoal que eventualmente seja deslocado ou enviado por uma das Partes manterá em todo o momento uma relação laboral (vínculo de subordinação) com seu empregador e se submeterá, no lugar de sua ocupação, às disposições, normas e regulamentos da instituição na qual se ocupe.

Cada uma das instituições garantirá as melhores condições possíveis para o cumprimento das funções e atividades dos especialistas e técnicos que recebam durante o desenvolvimento do presente Convênio.

Cláusula Oitava.- Regime de Colaboração e Financiamento

As Partes concordam em definir que se tratando de um Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional, o mesmo não supõe nem implica transferência de recursos econômicos nem em custos de qualquer tipo de compensação entre as duas instituições.

As atividades que se executem no cumprimento deste Convênio Marco de Cooperação se realizarão sem atribuir maiores gastos do que o previsto para as tarefas que institucionalmente tem, tanto o CEETEPS quanto o SENATI, conforme a suas competências e a seus respectivos orçamentos.

O financiamento das ações, projetos e programas específicos se definirá conjuntamente entre As Partes, podendo-se utilizar recursos próprios DO CEETEPS e/ou DO SENATI ou bem das agências de cooperação internacional ou de entidades nacionais ou internacionais que não imponham ou representem compromissos institucionais que estejam fora de seus alcances. Ambas partes estarão sujeitas a suas disponibilidades orçamentárias existentes.

Cláusula Nona.- Propriedade Intelectual

Os direitos sobre a propriedade intelectual ou industrial que se possam derivar ou gerar como consequência ou em virtude dos trabalhos realizados sob a vigência do presente Convênio e que se encontrem, direta ou indiretamente, vinculados ou relacionados às atividades próprias Das Partes e ao desenvolvimento de seu objeto social serão de titularidade exclusiva de cada uma das Partes, sujeito ao regulamento nas disposições legais aplicáveis sobre a matéria.

Qualquer outro direito de propriedade intelectual ou industrial que se possa derivar ou gerar da relação entre As Partes em virtude deste Convênio Marco se gerará concedendo o reconhecimento correspondente a quem tenham intervindo na execução dos trabalhos respectivos, na proporcionalidade e equidade que As Partes estabeleçam para cada caso.

Em todos aqueles casos que, como consequência e em aplicação dos acordos aqui estabelecidos, o CEETEPS e/ou o SENATI considerem necessário fazer uso dos logotipos ou marcas de sua contrapartida, deverão contar previamente com autorização escrita, especificando a aplicação correspondente (seja gráfica ou eletrônica e sobre qualquer suporte) e o tipo de uso solicitado.

Cláusula Décima.- Confidencialidade

As Partes se obrigam a manter em estrita reserva e absoluta confidencialidade qualquer informação trocada, facilitada ou criada entre elas no cumprimento de suas obrigações, assim como toda classe de documentos, informativos emitidos, base de dados e informações aos que, em execução do presente Convênio Marco, tenham acesso.

Esta obrigação está referida, mas não limitada aos documentos, listados e informação contida em qualquer tipo de suporte, de titularidade de cada uma das Partes, que não sejam de conhecimento público, e qualquer outra informação à que por necessidade do Convênio Marco se tenha acesso, a qual não poderá ser utilizada para fins distintos dos conducentes ao objeto do Convênio Marco.

As Partes se comprometem a informar a cada um de seus colaboradores que guardem relação com Convênio Marco, sobre a confidencialidade da informação que lhe foi revelada, obrigando-se a tomar todas as medidas e precauções razoáveis que garanta sua não divulgação por parte de sua equipe, responsabilizando-se pelo não cumprimento de seus dependentes e os danos que isso possa resultar.

No caso de se alguma das Partes For acionada por alguma autoridade administrativa ou jurídica para revelar informações e/ou documentações ao que se refere a presente cláusula, a Parte acionada deverá notificar assim que possível à outra parte, para que sejam adotadas as medidas que considere necessárias. Neste caso específico, esta revelação não se considerará como causal de não cumprimento ao pacto de confidencialidade descrita na presente cláusula.

As Partes não poderão manter cópia da informação confidencial que tiverem recebido durante a execução do Convênio Marco, exceto caso isso derive de uma obrigação legal estabelecida pela legislação peruana e brasileira.

Se isenta da obrigação de confidencialidade que se refere a presente cláusula, os seguintes casos:

- a. No caso de que a informação seja de conhecimento público ao momento celebrado do Convênio Marco ou em caso se converta em informação de conhecimento público.
- b. No caso de que a informação seja requerida pelas autoridades administrativas ou jurídicas.

O não cumprimento do estabelecido na presente cláusula por uma Das Partes, dará a faculdade à outra parte de executar automaticamente o Convênio Marco e a exigir indenização pelos danos e prejuízos que ocorrem em decorrência desta ação.

As obrigações de confidencialidade contidas na presente cláusula subsistirão indefinidamente com força e vigor ainda depois de terminado ou vencido o prazo do presente Convênio Marco.

Cláusula Décima Primeira.- Proteção de Dados Pessoais

As Partes se obrigam a realizar a recopilação e tratamento dos dados pessoais e/ou as bases de dados pessoais aos que possam ter acesso em virtude das obrigações do Convênio Marco, conforme o estabelecido na Lei 29733 – Lei de Proteção de Dados Pessoais e seu Regulamento aprovado por Decreto Supremo 003-2013-JUS, e se for o caso, suas normas modificações ou esclarecimentos, e qualquer outra norma que seja de cumprimento obrigatório relacionada à proteção de dados pessoais, assumindo cada uma sua responsabilidade em caso de não cumprimento da normatividade referida.

As Partes se obrigam a tratar os dados pessoais e/ou bases de dados pessoais aos que tenham acesso em virtude do Convênio Marco seguindo as medidas de segurança de índole técnica e organização prevista e exigíveis pela normatividade referida no parágrafo precedente, a fim de garantir a segurança dos dados pessoais e/ou bases de dados pessoais, evitando sua alteração, perda, tratamento ou acesso não autorizado.

Cláusula Décima Segunda.- Alcance, Prazo e Vigência do Convênio

O presente Convênio Marco, de cobertura no âmbito nacional, entrará em vigor a partir da data de sua assinatura e terá uma vigência de cinco (5) anos.

As Partes concordam expressamente que este Convênio Marco se prorrogará automaticamente por períodos iguais, sempre que uma das partes não comunica a outra sua decisão, por escrito, com uma antecipação de ao menos trinta (30) dias prévios à data de finalização do Convênio.

Cláusula Décima Terceira.- Cessão

As Partes não poderão ceder, total ou parcialmente, os direitos e obrigações derivadas do presente Convênio a nenhuma pessoa natural ou jurídica, salvo autorização prévia, expressa e escrita da outra parte.

Cláusula Décima Quarta.- Aspectos não Previstos

Os aspectos não previstos no presente Convênio e as modificações que as Partes estimem convenientes introduzir se determinarão de comum acordo via a assinatura de um adendo.

Cláusula Décima Quinta.- Resolução do Convênio

As Partes poderão resolver o presente Convênio nos seguintes casos:

- a. Por mútuo acordo das Partes. Para o qual será necessária a assinatura do documento no qual conste a resolução contratual.
- b. Para caso fortuito ou força maior devidamente comprovada.
- c. Pela impossibilidade devidamente comprovada de executar o objeto do Convênio devido a causas não imputáveis Das Partes. Nos supostos citados nos literais b e c será necessária a assinatura do documento no qual conste a resolução contratual, ou em sua falta, a resolução se comunicará à outra parte, mediante carta notarial e surtirá efeitos a partir do dia seguinte de sua recepção.
- d. Por não cumprimento das seguintes obrigações no presente Convênio. Para tal efeito, a parte afetada solicitará à outra, mediante carta notarial, o cumprimento da obrigação não cumprida, outorgando-lhe um prazo não menor de quinze (15) dias calendário. Vencido dito prazo sem que se haja cumprido a obrigação requerida, o Convênio ficará resolvido de pleno direito.

Em caso de não existir prorrogação ou de proceder à resolução antecipada do presente Convênio Marco, não se afetará a conclusão das ações de cooperação que tiverem sido formalizadas durante sua vigência.

Fica expressamente estabelecido, que as Resoluções Causais de Convênio ficarão estabelecidas em cada um dos convênios específicos, que se derivem do presente Convênio Marco, atendendo as causas que premia cada convênio.

Sem prejuízo das disposições na presente Cláusula, qualquer das Partes poderá dar por encerrado o presente Convênio, a partir de notificação prévia, por escrito à outra com antecipação de sessenta (60) dias garantindo a conclusão das atividades que se encontrem em execução.

A rescisão e/ou resolução do presente Convênio procederá de acordo às normas do Código Civil.

Cláusula Décima Sexta. - Solução de Controvérsias

Pela presente cláusula, as Partes Acordam que qualquer controvérsia ou reivindicação que surja de, ou se relacione com a execução e/ou interpretação do presente convênio, será resolvido em primeiro prazo, mediante o trato direto.

Unicamente no caso de não alcançar uma solução mediante esta via, a controvérsia ou litígio derivado ou relacionado com este ato jurídico será resolvido mediante arbitragem de direito, a cargo de um tribunal arbitral, de conformidade com as normas contidas no

Regulamento de Arbitragem do Centro de Arbitragem da Câmara de Comércio de Lima, a cujas normas, administração e decisão se submetem as Partes em forma incondicional, declarando conhecê-las e aceitá-las em sua integridade.

O tribunal estará composto por três (3) membros, dois designados por cada uma das Partes, os que a sua vez designará ao terceiro, quem presidirá o tribunal arbitral. No caso das Partes não se colocar de acordo e/ou não estiver conformado o tribunal, a designação do (ou dos) árbitro(s) faltante(s) será realizada pelo Centro de Treinamento da Câmara de Comércio de Lima.

O laudo arbitral será irrecorrível, definitivo e obrigatório para as Partes, não podendo ser recorrido ante o Poder Judicial ou ante qualquer instancia administrativa.

Cláusula Décima Sétima.- Domicílio e Notificações

Para os efeitos do presente Convênio Marco, as Partes apontam as direções consignadas na parte introdutória do presente Convênio, como seus domicílios legais, onde deverão efetuar-se todas as notificações. A mudança de domicílio de qualquer das Partes surtirá efeito desde o dia útil seguinte à data de comunicação escrita de dita mudança à outra parte.

Cláusula Décima Oitava.- Conformidade

Em sinal de conformidade e aceitação do conteúdo do presente Convênio, as Partes assinam em dois (2) exemplares originais e igualmente válidos na cidade de Lima, aos 26 dias do mês de maio de 2017.

Data de assinatura: 26-05-2017.